

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]
Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, 174 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, 174 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182797 - DOI: 10.25656/01:18279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182797>

<https://doi.org/10.25656/01:18279>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0722-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0871-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I: Kompetenz(facetten) und Persönlichkeitsentwicklung

<i>Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann</i> Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure	11
--	----

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López</i> Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen	23
---	----

<i>Sebastian Lerch</i> Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin	37
--	----

<i>Raphaela Schreiber</i> Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern	47
---	----

Teil II: Forschung zu Übergängen

<i>Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf</i> Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments	59
--	----

<i>Taiga Brahm</i> Resilienzförderung im Übergangssegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung.....	73
--	----

<i>Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann</i> Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive.....	87
--	----

Teil III: Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ	105
--	-----

Karl-Heinz Gerholz

Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante- Analyse	117
---	-----

Matthias Conrad, Stephan Schumann

Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson	131
--	-----

Teil IV: Historische Berufsbildungsforschung

Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski

Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	143
Herausgeberschaft	171
Autorinnen und Autoren	171

Vorwort

Die deutschsprachige Berufsbildungsforschung spannt traditionell ein weites Feld auf, das von historisch akzentuierten Fragestellungen über Fragen der Didaktik und Methodik, des beruflichen Lehrens und Lernens, der Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bis hin zur Lehrerbildung und Hochschuldidaktik sowie der beruflichen Weiterbildung reicht. Eine jüngst vorgenommene Auswertung der Beiträge der Sektionspublikationen seit dem Jahr 2000 dokumentiert das rege Schaffen der Sektionsmitglieder. In den letzten 15 Jahren wurden insgesamt 20 Sammelbände mit über 340 Beiträgen herausgeben, die sich mehrheitlich den Kategorien Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung, Lehrerbildung und Hochschuldidaktik, betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie Kompetenzforschung zurechnen lassen. Aber auch Themen der historischen Berufsbildungsforschung sowie disziplinäre und forschungsmethodische Reflexionen kamen nicht zu kurz.

Mit Blick auf die thematische und methodische Vielfalt der einschlägigen Forschung entschloss sich die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2012, ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ herauszugeben, um so der Breite und Tiefe der Forschung und Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerecht zu werden. Die Aufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die im Rahmen der Sektionstagungen geführten Diskussionen zu dokumentieren und damit einen Einblick in den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung zu geben. Mit dem hier vorgelegten Sammelband sollen die Arbeiten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik erneut einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Die im September 2014 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd durchgeführte Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erfreute sich einer sehr guten Resonanz, die sich im aktuellen Jahrbuch widerspiegelt. Dieses umfasst insgesamt elf Beiträge, die wie gewohnt einem doppelten Reviewverfahren unterzogen wurden.

In einem ersten Abschnitt widmet sich das Jahrbuch ausgewählten Fragestellungen, die der Kompetenzforschung zugerechnet werden können. *Carmela Aprea*, *Eveline Wuttke*, *Seraina Leumann* und *Michael Heumann* widmen sich der Frage, wie das Konstrukt Financial Literacy aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht angemessen zu konzeptualisieren ist. Sie berichten über die Ergebnisse einer internationalen Interviewstudie, die zeigt, dass die Mehrheit der Befragten eine vergleichsweise enge Sicht auf das Konstrukt vertritt. In dem Beitrag von *Bärbel Fürstenau*, *Mandy Hommel*, *Claudia Leopold*, *Héctor Ponce* und *Mario López* steht dann die Frage im Blickpunkt, welche Hilfestellungen Internetinformationen von Banken für ei-

ne fundierte Entscheidung über die Aufnahme eines Baufinanzierungsdarlehens bieten können. Die Analyse umfasst Banken in Deutschland und den USA sowie Chile. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den analysierten Angeboten. *Sebastian Lerch* thematisiert das Konstrukt Selbstkompetenz und berichtet Ergebnisse aus einer Analyse von Stellenanzeigen sowie einer Interviewstudie. Der Beitrag von *Raphaela Schreiber* schließlich ist der beruflichen Identität von Zeitarbeitnehmern gewidmet. Vor dem Hintergrund einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses ist zu befürchten, dass Zeitarbeitnehmer einen für den Aufbau einer beruflichen Identität wichtigen Orientierungspunkt, nämlich den erlernten Beruf, verlieren. Die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zeigen, dass diese Annahme nicht von der Hand zu weisen ist.

Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Bandes steht die Forschung zu Übergängen im Mittelpunkt. Im Beitrag von *Sylvia Rahn, Thorsten Bühmann* und *Emanuel Hartkopf* geht es um Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schüler:innen und Schülern einjähriger Bildungsgänge. Auf Basis von Daten einer Panelstudie wird hervorgehoben, dass Jugendliche den Übergang durchaus rational gestalten und sich durch einen höheren Bildungsabschluss auch bessere Berufschancen erhoffen. Allerdings erfüllt sich diese Hoffnung nur recht selten. Ebenfalls als Längsschnitt angelegt ist die Design-Based-Research-Studie, über die *Taiga Brahm* berichtet. Am Beispiel der Schweiz erörtert die Autorin unter Bezugnahme auf die Resilienztheorie, inwieweit Interventionen zur Persönlichkeitsförderung Jugendliche im Übergangsegment mit Schutzfaktoren ausstatten, die sich für den Eintritt in eine Berufsausbildung als relevant erweisen können. *Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickederer* und *Markus Zimmermann* legen schließlich eine ökonomisch geprägte Analyse von Daten des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung und den Arbeitsmarkt vor. Auf Basis von Daten des NEPS sowie einer Fallstudie zu Freiburger Hauptschulen werden Übergangsmuster herausgearbeitet.

Der Schwerpunkt des dritten Abschnitts des Jahrbuches liegt auf Fragen der Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung. *Nicole Kimmelman* und *Katja Dippold-Schenk* berichten über ein Projekt zur Professionalisierung von Lehrpersonen (i.S. der Sprachsensibilisierung) in der beruflichen Weiterbildung. Die formative Evaluation von insgesamt drei Weiterbildungseinheiten erbringt erste ermutigende Ergebnisse. *Karl-Heinz Gerholz* beschäftigt sich aus hochschuldidaktischer Sicht mit den Potenzialen des Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften. Insgesamt verweisen die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden auf Vorzüge von Service Learning, wobei insbesondere die Verbindung zwischen Gemeinwohl- und Anwendungsbezug herausgestellt werden kann. *Matthias Conrad* und *Stephan Schumann* schließlich stellen die Konzeption einer Studie vor, die die Wirkung internetunterstützter Lehr-Lernumgebungen thematisiert. Von be-

sonderem Interesse ist dabei die Analyse von Effekten, die von der instruktionalen Unterstützung durch Lehrpersonen ausgehen können. Zudem werden Ergebnisse einer Befragung zur Akzeptanz und Nutzung internetbasierten Lernens präsentiert.

Der Beitrag von *Dieter Hölterhoff* und *Peter Kuklinski* (Abschnitt IV: Historische Berufsbildungsforschung) beschließt das Jahrbuch. Die Autoren arbeiten auf Basis einer vergleichenden Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern zahlreiche interessante Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern heraus.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE bedankt sich sehr herzlich bei Professor Dr. *Uwe Fasshauer* (PH Schwäbisch Gmünd) für die Ausrichtung der Sektionstagung. Unser Dank gilt zudem den Gutachterinnen und Gutachtern, die die eingegangenen Beiträge in gewohnt akribischer Manier unter die Lupe nahmen und viele konstruktive Hinweise zur Verbesserung der Texte lieferten. Schließlich danken wir Frau *Larissa Pagel* sowie Frau *Franziska Provvedi* für die Mühe bei der Formatierung der Beiträge.

Mannheim, Göttingen und Darmstadt, im Juli 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber und Birgit Ziegler

Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure

Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann

1. Problemkontext und Erkenntnisinteresse

Financial Literacy – hier verstanden als Fähigkeit, adäquat mit Geld und Finanzthemen umzugehen – wird derzeit in der öffentlichen Diskussion ein zunehmender Stellenwert beigemessen. Gründe für den Bedeutungszuwachs liegen neben den Erschütterungen durch die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise sowie die Schuldenkrise in vielen europäischen Ländern hauptsächlich im Zusammenwirken einer Reihe von sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungstendenzen (vgl. z. B. Reifner 2011). Diese äußern sich insbesondere im demographischen Wandel und dem zunehmenden Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen, was mehr Eigeninitiative bei der Absicherung der Lebensrisiken und der Altersvorsorge erforderlich macht. Verstärkt wird dieser erhöhte Bedarf durch die sich wandelnde Rolle der Familie, die in Zeiten gestiegener Scheidungsraten und kinderlosen bzw. Ein-Kind-Ehen als alternative Absicherung oft nicht mehr greift. Hinzu kommt, dass die Finanzdienstleistungen zur möglichen Deckung dieses Bedarfs immer unverständlicher und intransparenter werden und sich die Entscheidungssituationen somit weitaus komplexer gestalten. Darüber hinaus muss das Verständnis von Geld und Finanzthemen in Zeiten eines immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlenden Finanzsystems als zentraler Bestandteil der politischen Grundbildung in der Demokratie angesehen werden (vgl. Davies 2006).

Trotz der hohen Medienpräsenz und Bedeutsamkeit dieses Themenfeldes ist indes bislang noch weitgehend ungeklärt, wie das zugrundeliegende Konstrukt aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht angemessen konzeptualisiert werden kann. Eine solche Konzeptualisierung ist jedoch unabdingbare Voraussetzung für die valide Messung sowie die effektive Förderung von Financial Literacy im (Berufs-)Bildungssystem. Neben der theoretischen Fundierung ist ein mögliches Vorgehen zur Konstruktpräzisierung die Einbeziehung der Sichtweisen von für den jeweiligen Aktionsbereich relevanten Akteuren. Vor dem Hintergrund einer Sichtung von in der deutschsprachigen und internationalen Forschungsliteratur vorliegenden Konzeptualisierungen von Financial Literacy und daraus resultierenden Konstruktdimensionen wird im folgenden Beitrag eine Interviewstudie vorgestellt, die

darauf orientiert ist, diese Sichtweisen zu rekonstruieren. Im Zentrum des Interesses stehen neben dem spontanen Verständnis von Financial Literacy die Ausdifferenzierung der Facetten dieses Konstrukts und die Einschätzung deren Wichtigkeit. Die Ergebnisse dienen der Konzeptelaboration und bilden eine Grundlage für die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten zur Messung von Financial Literacy.

2. Konzeptualisierungen von Financial Literacy

Wirft man einen Blick in die deutschsprachige und vor allem in die internationale Forschungsliteratur zu Financial Literacy, so lassen sich die folgenden drei Arten von Konzeptionen mit einem je spezifischen Leitbild einer finanziell gebildeten Person lokalisieren (vgl. Aprea 2014).

1. *„Managerinnen“ und „Manager“ persönlicher Finanzfragen*: Diese Ausrichtung ist die am weitesten verbreitete Sicht auf Financial Literacy und betrifft im Wesentlichen individuelle Finanzentscheidungen im Privatleben und in der Haushaltsführung. Dazu gehören insbesondere der tägliche Umgang mit Geld (z. B. Budgetierung, Konsumententscheidungen) und mit Krediten, die Versicherung von Lebensrisiken, der Aufbau von Vermögen und die Altersvorsorge. Das Individuum wird dabei in der Rolle des Konsumierenden gesehen. Ein Beispiel für diese Auffassung liefert das PISA 2012 Financial Literacy Framework (vgl. OECD 2012).
2. *Verantwortungsbewusste Konsumentinnen und Konsumenten*: Die zweite Konzeption erweitert die vorige um den Aspekt des verantwortungsbewussten Konsums. Neben der Befähigung, eigene Bedürfnisse und Kaufentscheidungen kritisch reflektieren und gezielt steuern zu können, ist es das Ziel, Informationsasymmetrien in Beratungs- und Verkaufssituationen abzubauen. Auch werden Rechte und Pflichten von Verbraucherinnen und Verbrauchern in ihrer Beziehung zu weiteren Akteuren im Finanzkontext thematisiert. Ein Vertreter dieses Ansatzes ist z.B. Udo Reifner (2011).
3. *Mündige Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger*: Bei dieser Konzeption wird neben den bereits genannten Aspekten insbesondere die Einbettung persönlicher Finanzentscheidungen in den sozio-ökonomischen und kulturellen Gesamtkontext fokussiert. Dies umfasst zum Beispiel die Rolle des Staates bei der Geldpolitik inklusive der Regulierung von Finanzmärkten ebenso wie die Einflüsse internationaler Verflechtungen. Diese Position geht über die beiden vorigen insofern hinaus, als sie auch eine politische und damit systemische Dimension beinhaltet, in

der Bürgerinnen und Bürger nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten, sondern auch als Mitgestalterinnen und Mitgestalter institutioneller Rahmenbedingungen angesprochen sind und somit zur Teilhabe und Mitwirkung an der Gestaltung eines demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystems befähigt werden. Diese Auffassung wird beispielsweise von Aprea et al. (2013) vertreten und bildet den Referenzrahmen der nachfolgend skizzierten Studie. Sie berücksichtigt neben den genannten Aspekten außerdem, dass Financial Literacy kein ausschließlich kognitiv geprägtes Konstrukt ist, sondern dass Einstellungen (z. B. zu Geld, vgl. Barry 2014) und motivationale Aspekte (z. B. die Fähigkeit zu Belohnungsaufschub, vgl. Wuttke & Aprea 2014) ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Überlegungen können zwei Dimensionen von Financial Literacy unterschieden werden: (1) Die „inhaltliche Perspektive“ umspannt im Sinne eines Kontinuums die Ausprägungen „individuell vs. systemisch“. Die Ausprägung „individuell“ umfasst unter Bezugnahme auf die beiden ersten Konzeptionsarten von Financial Literacy Finanzentscheidungen im Privatleben sowie Beratungs- und Verkaufssituationen, bei denen das konsumierende Individuum im Zentrum steht. Die systemische Ausrichtung subsumiert Themen des erweiterten Kontexts von Ökonomie und Gesellschaft sowie ökonomische und politische Rahmenbedingungen. (2) Die Dimension „personale Ressourcen“ umfasst die Ausprägungen „kognitive“ sowie „nicht-kognitive“ Ressourcen. Während unter kognitiven Ressourcen hauptsächlich Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden werden, implizieren nicht-kognitive Dispositionen emotionale, motivationale und volitionale Aspekte sowie soziale Werte und Normen, welche auch als Charakter- bzw. Persönlichkeitskomponenten verstanden werden können.¹

Basierend auf diesen Dimensionen ergeben sich folgende vier Facetten von Financial Literacy: (a) individuell kognitiv, welche Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Kontext des persönlichen Finanzmanagements umfasst; (b) individuell nicht-kognitiv, die ebenfalls Aspekte des persönlichen Finanzmanagements beinhaltet, jedoch mit Ausrichtung auf Emotionen, Motivationen sowie Werte und Normen; (c) systemisch kognitiv, die sich aus Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf den ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext konstituiert sowie (d) systemisch nicht-kognitiv, welche emotionale und motivationale Aspekte sowie Werte und Normen hinsichtlich des ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexts subsumiert. Die-

1 Uns ist bewusst, dass auch die derzeit noch als nicht-kognitive Facetten bezeichneten Dispositionen kognitive Anteile enthalten können (z. B. können motivationale Ausprägungen durchaus kognitiv bestimmt sein). Intention ist insbesondere, das Konstrukt ‚Financial Literacy‘ umfassender und über die rein wissensgeprägten Facetten hinaus zu bestimmen. In Ermangelung einer treffenderen Terminologie behalten wir vorerst diese Bezeichnung bei.

se vier Facetten liegen der folgenden Untersuchung zugrunde, indem sie den konzeptionellen Ausgangspunkt für das Analyseschema bilden.

3. Methodisches Vorgehen

Die Interviewstudie wurde im Rahmen des EU Leonardo da Vinci Partnership-Projekts „Financial Literacy in European Vocational Education and Training FLin€VET“ durchgeführt, welches eine Gruppe von Partnern mit unterschiedlichen Aufgaben und Expertisen im Bereich der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungsforschung aus sechs europäischen Ländern (Schweiz, Deutschland, Österreich, Italien, Portugal, Vereinigtes Königreich) vereinte.²

Stichprobe: Bei der Stichprobenziehung wurde ein qualitatives Samplingverfahren angewendet. Nach der Bestimmung der drei für die Interviewstudie relevanten Gruppen von Akteuren (Expertinnen und Experten in Finanzfragen, Berufsschullehrpersonen und Berufsbildende sowie Berufslernende) wurden in den Partnerländern pro Gruppe mindestens zwei Personen für ein Interview ausgewählt. Es handelt sich dabei um eine Gelegenheitsstichprobe, die in zukünftigen Studien erweitert wird. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Befragungen mit Expertinnen und Experten sowie Akteuren der Berufsbildung aus den deutschsprachigen Ländern. Insgesamt wurden in Österreich, Deutschland und der Schweiz 24 Personen befragt. Davon sind neun aus dem Finanzbereich (fünf aus Deutschland, drei aus der Schweiz und eine aus Österreich), die als geschäftsführende oder angestellte Schulden- und Finanzberater/-innen, Finanzaufklärer bei Finanzinstitutionen oder bei der Nationalbank arbeiten. Sechs Personen (je zwei pro Land) unterrichten Berufskunde oder Allgemeinbildung an beruflichen Schulen und weitere vier sind Ausbilderinnen bzw. Ausbilder (drei aus Deutschland, eine aus Österreich) in Ausbildungsbetrieben im gastronomischen und kaufmännischen Bereich. Schließlich sind fünf der Befragten (je zwei aus der Schweiz und Österreich sowie eine aus Deutschland) Auszubildende aus den Branchen „Automobilindustrie“, „Gastwirtschaft“ und „Kaufmännische- und Verwaltungsberufe“. Die Teilnehmer sind zwischen 17 und 58 Jahre alt, und gut ein Drittel sind Frauen.

2 Informationen zum Projekt finden sich auf der Projekthomepage (<http://www.flinevet.eu>). Diese und der vorliegende Artikel geben lediglich die Ansicht der Projektbeteiligten bzw. der AutorInnen wieder; die EU trägt keinerlei Verantwortung für darin enthaltene Informationen.

Datenerhebung: Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Interviewleitfadens mit insgesamt zehn Fragen, von denen im Rahmen dieses Beitrages die beiden ersten Fragen (inkl. Unterfragen) thematisiert werden sollen.

- (1) Zunächst wurden die Teilnehmenden gefragt, was sie unter dem Konzept Financial Literacy verstehen, beziehungsweise was ein/e Berufsschüler/-in können müsse, damit er/sie in diesem Bereich als kompetent bezeichnet werden kann.
- (2) Unter Vorlage eines Schemas mit den vier oben skizzierten Facetten wurden daran anschließend die folgenden beiden Fragen gestellt:
 - (a) Wenn Sie sich die Bestandteile unseres Rahmenmodells anschauen, welche kognitiven (Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten) und nicht-kognitiven (Interesse, Einstellungen, Werte) Ressourcen brauchen Jugendliche/ Berufsschüler/-innen aus Ihrer Sicht, um
 - sinnvoll mit ihrem eigenen Geld umgehen zu können?
 - um in Finanzfragen gut informierte und mündige Wirtschaftsbürger zu sein?
 - (b) Welche Aspekte von Financial Literacy sind für Sie die wichtigsten und dürfen in einem Konzept von Financial Literacy nicht fehlen?

Mit diesem gestuften Vorgehen wurde das Ziel verfolgt, bei den Teilnehmenden sowohl das spontane Verständnis von Financial Literacy zu erheben als auch das im Projekt entwickelte Schema mit Inhalten zu füllen und dadurch Handlungs- bzw. Themenfelder zu definieren. Die Interviews wurden im Zeitraum Januar bis März 2014 geführt und dauerten im Durchschnitt 29 Minuten. Alle wurden per Audio aufgenommen und transkribiert.

Datenauswertung: Die Kodierung und Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte durch zwei Forschende mit Unterstützung der Software N-Vivo und orientierte sich an deskriptiven und interpretativen inhaltsanalytischen Forschungszugängen (vgl. z. B. Krippendorff 2012). Nach der (1) inhaltlichen Abstimmung im Hinblick auf ein geteiltes Verständnis von Financial Literacy wurde (2) unter Berücksichtigung der vier oben aufgeführten Facetten eine globale Grundstruktur des Analyseschemas etabliert. In einem nächsten Schritt wurden (3) erste Interview-Samples gelesen und einschlägige Text-Passagen exzerpiert. Diese Text-Passagen wurden im Anschluss (4) in einem induktiven Prozess in Kategorien aggregiert sowie (5) in einem deduktiven Prozess mit theoretischen Grundlagen verglichen und mit weiteren Projektbeteiligten kritisch diskutiert. Es folgte (6) die Etablierung von Kodierregeln und Ankerbeispielen bevor (7) das spezifische Analyseschema auf die Transkripte aller Interviews angewendet und stellenweise überarbeitet wurde. Abschließend wurden (8) die Daten interpretiert und zwischen den Ländern sowie den Befragtengruppen verglichen. 40% des Datenmaterials

wurden doppelt kodiert. Die Interraterreliabilität ist mit .88 als sehr gut zu bezeichnen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Interviewstudie zum Verständnis von Financial Literacy sowie zur Ausdifferenzierung der vier Facetten und zur Einschätzung deren Relevanz präsentiert. Abschließend wird auf Unterschiede zwischen den drei Ländern und den Gruppen eingegangen.

4.1 Spontanes Verständnis von Financial Literacy

Die Antworten der Teilnehmenden zum spontanen Verständnis von Financial Literacy wurden ex post unter die vier Facetten des verwendeten Schemas eingeordnet. Von den 297 kodierten Nennungen dominiert die individuell kognitive Facette mit 219 Nennungen (74%), welche von allen 24 Befragten genannt wird ($n = 24$). Systemisch kognitive Nennungen konnten weitaus seltener in 47 Fällen zugeordnet werden (16%, $n = 12$). Nicht-kognitive Facetten spielen eine quantitativ noch geringere Rolle mit 27 Nennungen im individuell nicht-kognitiven Themenbereich (9%, $n = 11$) und lediglich vier einzelnen Nennungen im systemisch nicht-kognitiven Themenbereich (1%, $n = 3$).

4.2 Ausdifferenzierung der Facetten von Financial Literacy

Die Analyse der Interviewdaten zu den Facetten von Financial Literacy unter Vorlage des Schemas erbrachte unter anderem eine inhaltliche Ausdifferenzierung der individuell kognitiven und der systemisch kognitiven Facette in verschiedene Handlungs- bzw. Themenfelder. Die individuell kognitive Facette (Tab. 1) dominiert die Nennungen über alle Länder und Gruppen in allen 24 Interviewtranskripten hinweg. Von den insgesamt 380 kodierten Nennungen konnten 153 (40%, $n = 24$) der individuell kognitiven sowie 109 (29%, $n = 21$) der systemisch kognitiven Facette zugeordnet werden. Die beiden nicht-kognitiven Facetten spielen eine untergeordnete Rolle (individuell nicht-kognitiv 19,2%, $n = 21$; und systemisch nicht-kognitiv 11,8%, $n = 18$) und konnten aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an Nennungen nicht weiter ausdifferenziert werden.

Tab. 1: Ausdifferenzierung von Handlungsfeldern für die individuell kognitive Kompetenzfacette von Financial Literacy

Kategorie mit Unterkategorien		Ankerbeispiele aus Transkripten
Individuell kognitiv	Geld verdienen/einnehmen	Verschiedene Einnahmequellen (Lohn, staatliche Leistungen, etc.) aufzeigen
	Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten	Die eigenen Einnahmen einschätzen
		Mit Lohn umgehen können; Abzüge kennen
		Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten planen
		Konsumverhalten überdenken und mit verfügbaren Mitteln in Einklang bringen
		Kurzfristige Geldreserven anlegen
		Planung von größeren, absehbaren Ausgaben (z.B. Steuern)
		Budget aufstellen und überprüfen
		Übersicht über seine Ausgaben haben
		Bank- und Finanzdienstleistungen des täglichen Bedarfs nutzen.
		Wissen, was es bedeutet, ein Bankkonto zu haben; Kontoauszug verstehen
	Geld ausgeben	Abklären und Abwägen von Risiken im Umgang mit Handys und Handy-Abos
	Ver- und Überschuldung vermeiden	Wissen um Schuldenfallen
	Geld sparen/Vermögen aufbauen	Risiko und Return von verschiedenen Investitions- und Anlageformen kennen
	Geld leihen/Kredit aufnehmen	Verschiedene Finanzierungsarten kennen und Vor- und Nachteile abschätzen
	Altersvorsorge treffen	Geld für die Altersvorsorge auf die Seite legen
	Versicherungen abschließen	Kranken-, Haftpflicht-, Lebensversicherung
	Informations- und Beratungsangebote im Kontext von Geld- und Finanzangelegenheiten nutzen	Hilfsangebote kennen in Budget- und Schuldenfragen

Innerhalb der individuell kognitiven Facette ist mit knapp 39% ($n = 20$) vor allem das Handlungsfeld (1) „Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten“ prominent vertreten. Die von den Teilnehmenden dazu genannten

Aspekte von Financial Literacy lassen sich hauptsächlich in die Kompetenzbereiche „Bank- und Finanzdienstleistungen des täglichen Bedarfs nutzen“ (11% der Gesamtzahl der individuell kognitiven Nennungen, $n = 9$), „Budget aufstellen und überprüfen“ (7%, $n = 6$), „Ausgaben in Abstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten planen“ (7%, $n = 7$), „die eigenen Einnahmen einschätzen“ (7%, $n = 8$) sowie „kurzfristige Geldreserven anlegen“ (5%, $n = 4$) unterteilen. Weitere relevante Handlungsfelder sind (2) „Geld ausgeben“ mit 17% der Nennungen ($n = 11$), (3) „Geld sparen/Vermögen aufbauen“ (14%, $n = 14$) sowie (4) „Geld leihen/Kredit aufnehmen“ (13%, $n = 11$). Etwas weniger häufig wurden von den Teilnehmenden Kompetenzen genannt, die unter den Handlungsfeldern „Informations- und Beratungsangebote kennen“, „Geld verdienen/einnahmen“, „Ver- und Überschuldung vermeiden“ sowie „Altersvorsorge treffen“ zusammengefasst werden können. Die systemisch kognitive Facette konnte anhand der Nennungen der Teilnehmenden ebenfalls ausdifferenziert werden (Tab. 2), wobei sich drei Themenfelder als zentral herausstellen.

Tab. 2: Ausdifferenzierung von Themenfeldern für die systemisch kognitive Kompetenzfacette von Financial Literacy

	Kategorie	Ankerbeispiele aus Transkripten
Systemisch-kognitiv	Geld- und finanzpolitische Zusammenhänge (außer Steuern)	Inflation verstehen; Leitzinsveränderungen
	Realwirtschaftliche Zusammenhänge	Konzept des BIP kennen und verstehen
	Generell gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge	Wirtschaftliche Meldungen in der Zeitung verstehen
	Wissen über finanzbezogene Fakten	Wissen, wer aktuell Finanzminister ist
	Rahmenbedingungen des politischen Systems	Abstimmungsergebnisse zu Finanzthemen kennen
	System der Sozialversicherungen	Das System der Arbeitslosenversicherung verstehen
	Steuerwesen	Direkte und indirekte Steuern unterscheiden; Wissen, was mit Steuern/ Abgaben passiert

Diese sind (1) „gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge“ (29%, $n = 18$), (2) „geld- und finanzpolitische Zusammenhänge“ (23%, $n = 13$) sowie (3) „realwirtschaftliche Zusammenhänge“ (21%, $n = 6$). Mit geringerer Häufigkeit

werden Aspekte genannt, die zu den Feldern „Rahmenbedingungen des politischen Systems“ (11%, $n = 10$), „System der Sozialversicherungen“ (7%, $n = 4$), „Steuerwesen“ (6%, $n = 5$) sowie „Wissen über finanzbezogene Fakten“ (3%, $n = 3$) zählen. Im Unterschied zu den individuell kognitiven Facetten ist auffallend, dass innerhalb der Themenfelder der systemisch kognitiven Facette Heterogenität im Detaillierungsgrad und Reflexionsvermögen besteht.

Bei der individuell nicht-kognitiven Facette werden häufig Kompetenzen zum persönlichen Interesse an Finanzthemen sowie Werte im Umgang mit Geld allgemein genannt. Konkrete Beispiele dafür sind „Gefühl entwickeln für realistische und angemessene Preise“ oder „Fähigkeit, verzichten zu können“. Weiter erwähnen die Teilnehmenden Aspekte wie Disziplin und Belohnungsaufschub, Skepsis gegenüber Werbung und unternehmerische Haltung. Schließlich sind innerhalb der systemisch nicht-kognitiven Facette Nennungen zur positiven Einstellung und Bereitschaft, sich mit Informationen über finanzielle und politisch-ökonomische Geschehnisse zu versorgen sehr häufig sowie Werthaltungen und Wechselwirkungen mit Marktgeschehen und differenziertes Betrachten und Reflektieren der eigenen Werthaltungen und der Marktmoral etwas seltener vertreten.

4.3 Einschätzung der Wichtigkeit der Facetten von Financial Literacy

Die Tendenz der geschilderten Schwerpunktsetzungen in den Nennungen findet sich noch ausgeprägter in den Befunden zur Wichtigkeit der einzelnen Aspekte. Werden die Teilnehmenden nach dem „Kern“ von Financial Literacy befragt, lassen sich von den insgesamt 144 Nennungen 93 (65%, $n = 21$) der individuell kognitiven Facette zuordnen. 32 Nennungen (22%, $n = 12$) betreffen die systemisch kognitive Facette und nur vereinzelte Nennungen die beiden nicht-kognitiven. Damit nähern sich die Schwerpunktsetzungen wieder derjenigen ungleichen Verteilung an, welche bereits in der Frage nach dem spontanen Verständnis von Financial Literacy vorgefunden wurde. Relativ gesehen verlieren im Vergleich zu den im Schema vorgesehenen Facetten von Financial Literacy somit nicht-kognitive und systemische Kompetenzfacetten wieder an Bedeutung, wenn es um die Einschätzung der Wichtigkeit dieser Facetten geht.

Auch innerhalb der individuell kognitiven Facette lässt sich eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung beobachten. Während das Handlungsfeld „Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten“ mit 36% ($n = 16$) nach wie vor prominent vertreten ist, gewinnt jenes der „Ver- und Überschuldung vermeiden“ an Bedeutung: Gut 20% ($n = 12$) und somit fast ein Fünftel der Nennungen lassen sich diesem Handlungsfeld zuordnen. Die ausgeprägte Bedeutung der Verschuldungsthematik lässt sich durch die Tatsache untermauern, dass die Kompetenzbereiche „Ausgaben in Abstimmung mit

den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten planen“ ($n = 9$) sowie „Budget aufstellen und überprüfen“ ($n = 5$) innerhalb des Feldes „Alltägliche Geldangelegenheiten planen und verwalten“ relativ an Dominanz gewonnen haben und zusammen 19% der Gesamtzahl der individuell kognitiven Nennungen ausmachen. Der Kompetenzbereich „Bankdienstleistungen des täglichen Bedarfs nutzen“ ist hingegen nicht mehr ganz so bedeutend.

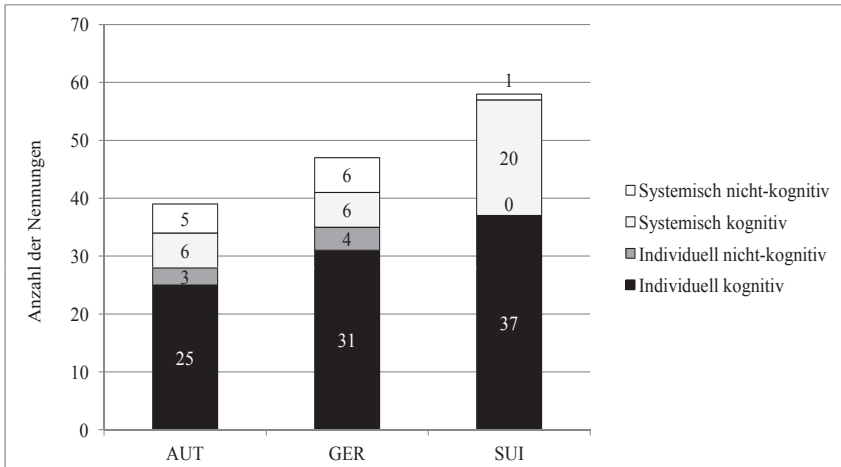
Bei der systemisch kognitiven Facette stellt sich das Themenfeld „geld- und finanzpolitische Zusammenhänge“ mit 34% ($n = 6$) als dominant heraus, gefolgt von den Themenfeldern „generell gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge“ ($n = 5$), „Steuerwesen“ ($n = 3$) sowie „realwirtschaftliche Zusammenhänge“ ($n = 2$) mit Anteilen von 16 bis 19%. Auffallend ist, dass die Teilnehmenden im Kontext der systemisch kognitiven Facette bei der Einschätzung des „Kerns“ von Financial Literacy auf pragmatische, alltagsdienliche Aspekte wie Leitzinsen, Inflation und Steuern fokussieren und dass vertiefte, kritisch-reflexive Nennungen in Bezug auf ökonomisch-gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge (z.B. Finanzkrise) nur sporadisch und seltener als bei der vorangehenden Frage vorkommen.

4.4 Vergleich zwischen Ländern und Befragtengruppen

Schließlich lassen sich hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzfacetten von Financial Literacy Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ländern und Akteuren ausmachen, auch wenn diese Vergleiche aufgrund der kleinen Stichprobe vorsichtig zu interpretieren sind. In Bezug auf länderspezifische Unterschiede (Abb. 1) sind zwei Tendenzen augenfällig. Zum einen werden systemisch kognitive Aspekte eher von schweizerischen Interviewpartner/-innen genannt (20 von 58 schweizerischen Nennungen insgesamt) als von jenen aus Österreich (6 von 39 österreichischen Nennungen) oder Deutschland (6 von 47 deutschen Nennungen). Zum anderen sind im Unterschied dazu sowohl individuelle als auch systemische nicht-kognitive Aspekte in Nennungen österreichischer und deutscher Teilnehmenden erheblich präsenter als in jenen der Befragten aus der Schweiz. Hinsichtlich der individuell kognitiven Facette lassen sich sowohl bezüglich Anzahl und Inhalte keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Ländern ausmachen.

Vergleicht man die Nennungen zwischen den Befragtengruppen, so wird ersichtlich, dass sowohl Lehrpersonen als auch betriebliche Ausbilder/-innen auf die Frage nach dem „Kern“ von Financial Literacy keine systemisch nicht-kognitiven Aspekte nennen. Im Unterschied dazu werden sie sowohl von Expertinnen und Experten in Finanzfragen als auch von Auszubildenden genannt.

Abb. 1: *Eingeschätzte Wichtigkeit der Facetten von Financial Literacy im Vergleich*



Quelle: eigene Darstellung

Hinsichtlich der inhaltlichen Charakterisierung der genannten systemisch kognitiven Facetten zeigt sich, dass sich Lehrpersonen mit kritisch-reflexiven Aussagen zurückhalten und pragmatische, alltagsrelevante Nennungen vorherrschen. Unter anderem wird dies damit begründet, dass man die Auszubildenden nicht überfordern wolle. Die genannten individuell kognitiven Kompetenzfacetten unterscheiden sich inhaltlich kaum zwischen den Gruppen.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Auf Basis einer breit gefassten und theoretisch untermauerten Auffassung von Financial Literacy (vgl. Aprea 2014; Wuttke & Aprea 2014) wurde eine Studie vorgestellt, mit der relevante Handlungs- und Themenfelder insbesondere der individuell und systemisch kognitiven Facetten von Financial Literacy präzisiert und konkretisiert werden konnten. In den Ergebnissen zeigte sich, dass eine breite Sicht auf Financial Literacy nur bei wenigen der Befragten vorhanden zu sein scheint. Zumindest gewichten die Akteure die Facetten des theoretisch entwickelten Rahmenmodells sehr unterschiedlich und betonen hauptsächlich solche, die in den eingeschränkteren Modellen wie etwa dem PISA Financial Literacy Framework (OECD 2012) enthalten sind. Systemische und nicht-kognitive Facetten von Financial Literacy werden demgegenüber nur eingeschränkt wahrgenommen und als relevant einge-

schätzt. Dieses Ergebnis verwundert insofern, als (in anderen Kontexten generierte) Befunde zu Einstellungen und Belohnungsaufschub zeigen, wie wichtig solche Facetten sind. Das lässt auf einen systematischen „blinden Fleck“ schließen (vgl. dazu auch Meier-Magistretti et al. 2013). Wir sind uns bewusst, dass die Ergebnisse aufgrund des explorativen Charakters der Studie und den Grenzen und möglichen Verzerrungen der Gelegenheitsstichprobe mit Vorsicht zu beurteilen sind. Ferner könnten Interpretationsprobleme vorliegen, da auch mit Vorlage des Rahmenmodells nicht auszuschließen ist, dass die Interviewten und Auswertenden unter den Begriffen „individuell“ und „systemisch“ je Verschiedenes verstanden haben könnten. Allerdings bestätigen sich die hier gewonnen Ergebnisse auch in umfänglicheren quantitativen Erhebungen (z. B. Aprea, Leumann & Gerber 2014). Die empirische Prüfung der Relevanz der Facetten auf breiterer Datenbasis ist dennoch erforderlich. Im nächsten Schritt ist zudem die Entwicklung und Validierung von Diagnoseinstrumenten zur Erfassung der verschiedenen Facetten vorgesehen. Deren Stellenwert lässt sich dann anhand von geeigneten Außenkriterien überprüfen.

Literatur

- Aprea, C. (2014). Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5(2), 68-89.
- Aprea, C., Breuer, K., Davies, P., & Wuttke, E. (2013). *Investigating conceptions, facets and internal prerequisites of financial literacy*. Symposium at the 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Munich, Germany.
- Aprea, C., Leumann, S., & Gerber, C. (2014). Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsfachschulen. *Folio* 3, 40-41.
- Barry, D. (2014). Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen. Wiesbaden: Springer VS.
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 15-30.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis* (3rd ed). Newsbury Park, CA: Sage.
- Meier-Magistretti, C., Arnold, C., Zinniker, M., & Brauneis, P. (2013). *Wirkt Schuldenprävention?* Luzern.
- OECD (2012). PISA 2012 Financial literacy assessment framework. Paris.
- Reifner, U. (2011). Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule*, (S. 9-30). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Wuttke, E. & Aprea, C. (2014). Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub als zentrale Facette von Financial Literacy: Entwicklung eines innovativen Messinstrumentes. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Frankfurt und Lugano.

Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen¹

Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López

1. Einleitung

Infolge technologischer Entwicklungen und der Deregulierung auf den Finanzmärkten haben Bürger direkten Zugang zu einer Vielzahl von Finanzprodukten. Sie können Finanztransaktionen selbstständig durchführen, sind jedoch bei Entscheidungen auch häufig auf sich selbst gestellt. Insbesondere bei komplexen Produkten, wie Baufinanzierungsdarlehen (u. a. Keller 2013; Lusardi & Mitchell 2014; GSA 2014), sind Entscheidungen schwierig und folgenreich, da der Erwerb einer Immobilie i. d. R. langfristige Konsequenzen für die persönliche Finanzsituation bzw. das finanzielle Wohlergehen von Individuen (OECD 2013, S. 144) hat. Zudem sind makroökonomische Auswirkungen auf die Allgemeinheit möglich, wie die Finanzkrise ab 2007 gezeigt hat (u. a. Grill & Perczynski 2011). Daher ist es erforderlich, dass potenzielle Darlehensnehmer neben den individuell bewerteten Vorteilen des Wohnens im Eigentum auch die von ihnen zu tragenden langfristigen Konsequenzen, die Wirtschaftlichkeit des Vorhabens und die möglichen Einschränkungen der individuellen Finanzsituation berücksichtigen. Dazu gehört es, die mit dem Finanzprodukt „Baufinanzierung“ verbundenen Konzepte, Prozesse und Risiken zu kennen und zu verstehen (OECD 2013, S. 144).

Um diese Finanzkompetenz im Umgang mit Baufinanzierungen aufzubauen, können sich potenzielle Darlehensnehmer zum einen von Banken, Finanzdienstleistern, Immobilienmaklern und Verbraucherschutzorganisationen beraten lassen. Zum anderen bietet das Internet eine Fülle an Informationen. Banken bzw. deren Webseiten sind dann i. d. R. die erste Anlaufstelle. Die von Banken im Rahmen ihres Internetauftritts angebotenen Informationen unterscheiden sich jedoch in Bezug auf Informationsmenge und -gehalt sowie auf ihre (multi)mediale Darbietung. Zum Teil ist nur ein Informationsskelett, zum Teil eine Fülle an Informationen (in Form von Texten, Tabellen, Abbil-

1 Projekt „Cognitive factors and design features that affect understanding of online information associated with financial products: the mortgage case“ – unterstützt durch die DFG im Rahmen der Anbahnung einer internationalen Kooperation.

dungen oder Videos) vorzufinden, die zudem dynamisch, über Hyperlinks vernetzt und komplex sind. Ohne entsprechendes Hintergrundwissen ist ein vollumfängliches Verständnis kaum möglich oder zumindest erschwert.

Vor diesem Hintergrund war es Ziel einer explorativen Studie zu analysieren, welchen Beitrag Webseiten von Banken für eine fundierte Entscheidung über die Aufnahme eines Baufinanzierungsdarlehens leisten können. Zudem war von Interesse, inwieweit sich die Banken von Industrieländern und Schwellenländern unterscheiden. Hintergrund ist, dass in Industrieländern Online-Informationen einem Großteil der Bevölkerung zugänglich sind, während in Schwellenländern weniger Informationen verfügbar und Teile der Bevölkerung keinen oder nur eingeschränkten Zugang zu Online-Informationen der nationalen Anbieter haben (Atkinson & Messy 2013, S. 7). In die Betrachtung wurden die größten Banken zweier Industrieländer der G7 (Deutschland und USA) und eines Schwellenlandes (Chile) einbezogen. Die USA wurden insbesondere vor dem Hintergrund des Auslösers der Finanzkrise berücksichtigt.

2. Finanzkompetenz im Kontext von Baufinanzierungen

Ganz generell lässt sich Finanzkompetenz folgendermaßen definieren: “Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life” (OECD 2013, S. 144). In Bezug auf die Aufnahme von Baufinanzierungsdarlehen umfasst Finanzkompetenz das Wissen und Verstehen von Konzepten, Prozessen und Risiken, die mit diesem Finanzprodukt verbunden sind, sowie die Anwendung dieses Wissens in der individuellen Entscheidungssituation. Für den Prozess der individuellen Entscheidungsfindung über eine Baufinanzierung können folgende *Kernelemente* abgeleitet werden:

- (1) Berechnung des frei verfügbaren monatlichen Einkommens zur nachhaltigen Kapitaldienstleistung als Differenz aus den Einnahmen und Ausgaben (u. a. Grill & Perczynski 2011, S. 420; Hammer 2014, S. 22 ff.; Hölting, Opoczynski & Leutke 2012, S. 46 ff.);
- (2) Wohnkostenvergleich der Alternativen Miete und Kauf (u.a. Hölting, Opoczynski & Leutke 2012, S. 137; Keller 2013, S. 32);

- (3) Berechnung des Finanzrahmens, der für den Erwerb einer Immobilie zur Verfügung steht (u. a. Hölting, Opoczynski & Leutke 2012, S. 56; Keller 2013, S. 19);
- (4) Darlehensberechnung einschließlich Zinssatz, Sollzinsbindung, Laufzeit und Ratenhöhe (u. a. Grill & Perczynski 2011, S. 414 ff.; Hölting, Opoczynski & Leutke 2012, S. 74 ff., Keller 2013, S. 61 ff.).

Die mit diesen Kernelementen verbundenen Fähigkeiten sind explizite Bestandteile der Finanzkompetenz (OECD 2013, S. 145 ff.): einen Budgetplan zur Planung und Kontrolle von Einnahmen und Ausgaben aufstellen, die Wohnoption mit den geringeren Kosten (Mieten oder Kaufen) identifizieren sowie vorhandenes und neu erworbenes Wissen zu Finanzprodukten anwenden, um fundierte Finanzentscheidungen zu treffen.

Zu den Kernelementen der Baufinanzierung wurde ein Referenzmodell entwickelt, das die zum Verständnis und zur Entscheidungsfindung notwendigen Informationen, d. h. Konzepte und deren Erläuterungen, umfasst. Das gesamte Referenzmodell besteht aus vier Referenzkalkulatoren, je einem zu jedem Kernelement: Einnahmen-Ausgaben, Mieten-oder-Kaufen, finanzierbarer Kaufpreis, Darlehensbetrag/Annuität. Der Referenzkalkulator für die Darlehensberechnung sieht beispielsweise folgende Konzepte vor: Darlehensbetrag, Darlehenslaufzeit, Nominalzins, effektiver Jahreszins, Zinsfestschreibungsfrist, Darlehenslaufzeit, Annuität und Annuitätendarlehen, Restverbindlichkeit, Abschluss-/Bearbeitungsgebühren, Grundsschuld, sowie kumulierte Zinszahlungen. Bis auf Darlehensbetrag und -laufzeit sollte jedes dieser Konzepte erläutert sein. Das Referenzmodell wurde literaturbasiert entwickelt und mithilfe dreier Baufinanzierungsspezialisten kommunikativ validiert.

Die Informationen zu den genannten Kernelementen sind auf den Homepages von Banken im Rahmen von Kalkulatoren bzw. Baufinanzierungsrechnern verfügbar. Diese wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mit dem Referenzmodell verglichen. Die Ergebnisse liefern Hinweise auf inhaltsskritische Konzepte und Erläuterungen und damit erste Anhaltspunkte dafür, welche Informationen vorhanden sind und welche vorhanden sein sollten, um informierte und verantwortliche Entscheidungen und damit Finanzkompetenz im Kontext von Baufinanzierungsdarlehen zu unterstützen.

3. Methode

3.1 Forschungsfragen

1. Inwieweit verfügen die Banken und Länder über ähnliche Kalkulatoren zum Thema Baufinanzierung? Worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
2. Inwieweit stimmen die Kalkulatoren mit den Referenzkalkulatoren (Referenzmodell) überein?

3.2 Stichprobe

In die Stichprobe wurden die größten Banken der drei Länder (Deutschland, USA, Chile) einbezogen, die das Baufinanzierungsgeschäft mit Privatkunden anbieten und deren Webseiten Kalkulatoren enthalten (Tab. 1). Die Banken Deutschlands und der USA wurden nach Größe der Bilanzsumme ausgewählt. Da Informationen zu Bilanzsummen der chilenischen Banken nicht verfügbar waren, wurde alternativ das Kriterium der Größe des Immobiliengeschäftes zugrunde gelegt.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe der Banken

Rang	Deutschland, n = 7	USA, n = 7	Chile, n = 7
1	Deutsche Bank AG	Bank of America Corp.	Banco Santander Chile
2	Commerzbank AG	J. P. Morgan Chase & Comp.	Banco del Estado
3	DZ Bank AG Bausparkasse Schwäbisch Hall AG)	Citigroup Inc.	Banco de Chile
4	HypoVereinsbank – UniCredit Bank AG	Wells Fargo Corporation	Banco de Crédito e Inversiones BCI
5	LBBW Landesbank Baden-W.	U.S. Bankcorp	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria BBVA
6	Norddeutsche Landesbank	HSBC North America Inc.	Scotiabank Chile
7	ING-DiBa AG	Keybank	Banco BICE

3.3 Datenanalyse

Im Rahmen einer Inhaltsanalyse wurden die Informationen auf den Homepages der Banken zu den Kalkulatoren analysiert. Die Kalkulatoren sind in der Regel so aufgebaut, dass Daten einzugeben sind und ein oder mehrere Ergebnisse ausgegeben werden. Hinzu kommt in vielen Fällen die Möglichkeit, zu einzelnen Begriffen Erläuterungen nachzulesen, die entweder direkt aufgeführt oder über Buttons (z. B. in Form eines Fragezeichens oder eines „i“-Symbols) verlinkt sind (Abb. 1). Gegenstand der Inhaltsanalyse waren sowohl die zentralen Begriffe der jeweiligen Kalkulatoren als auch die zur Verfügung stehenden Erläuterungen.

Abb. 1: Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator der Commerzbank AG

Haushaltsrechner

Lebensmittel, Autoversicherung, Telefon. Mit Ihrem Einkommen müssen Sie viele Rechnungen bezahlen. Was unterm Strich übrig bleibt, können Sie in eine Darlehensrate investieren und hier berechnen.

Angaben zu Ihrer Situation

Angaben für zwei Personen getrennt erfassen? ☐ Ja ☒ Nein

Einnahmen

Monatliches Nettogehalt * EUR ?

Anzahl der Gehälter pro Jahr *

► Weitere Einnahmen (optional)

Ausgaben

Aktuelle Wohnungskosten (ohne Nebenkosten)? * monatlich ☒ EUR

Werden diese nach der Finanzierung entfallen? * ☒ Ja ☐ Nein

Nebenkosten (inkl. Wasser, Strom, Gas) * monatlich ☒ EUR

► Weitere Ausgaben (optional)

Bitte geben Sie hier Ihr regelmäßiges Einkommen nach Abzug der Steuern und Sozialabgaben ein.
Diese Information entnehmen Sie Ihrer aktuellen Gehaltsabrechnung.
Sollte Ihr Nettogehalt schwanken, so bilden Sie bitte bei monatlichen Angaben einen Durchschnittswert aus den letzten 6 Monaten.

Quelle: Commerzbank AG (www.baufinanzierung.commerzbank.de/de/-baufinanzierung_1/pop_up_rechner_haushalt.jsp, Stand: 05.07.2014)

Um die jeweiligen Kalkulatoren der Banken untereinander sowie mit den Referenzkalkulatoren vergleichbar zu machen, wurden im Rahmen einer kategorialen Inhaltsanalyse (z. B. Mayring 2008) die Begriffe und Erläuterungen gemäß ihrer semantischen Ähnlichkeit zusammengefasst. Analyseeinheit waren zum einen die Begriffe und zum anderen komplette Erläuterungen in Form von ganzen Sätzen. Aufgrund des angestrebten Ländervergleichs fand die Kodierung in englischer Sprache statt. Beispielsweise wurden der englischsprachige Begriff „Annual Percentage Rate“ und der deutsche Begriff „effektiver Jahreszins“ semantisch als gleichbedeutend eingestuft und

unter „Annual Percentage Rate“ kodiert. Bezogen auf die Erläuterungen wurden die Aussagen „cost for the use of a loan, usually expressed as a percentage of a loan“ sowie „interest does not include fees charged for the loan“ (Bank of America) als übereinstimmend mit der Aussage „interest is the cost for borrowing money without additional costs“ eingeschätzt und unter letzterer kodiert. Ergebnis dieser Kodierungen war ein gemeinsames Inventar an Begriffen und Erläuterungen für alle Kalkulatoren.

Im Anschluss an diese Analyse wurde der Grad der Übereinstimmung der Kalkulatoren festgestellt. Zu diesem Zweck wurde ein Distanzmaß auf Basis der Galanter-Metrik berechnet. Die Distanz ergibt sich im Sinne einer symmetrischen Mengendifferenz als Differenz von Vereinigungsmenge und Schnittmenge der jeweils paarweise zu vergleichenden Kalkulatoren, wobei das Ergebnis ins Verhältnis zur Vereinigungsmenge gesetzt wird. Die Werte der Galanter-Metrik liegen immer zwischen ,0' und ,1', wobei eine ,0' eine völlige Übereinstimmung und eine ,1' die vollkommene Unähnlichkeit zweier Kalkulatoren hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Konzepte und Erläuterungen kennzeichnet. Auf Basis dieses Distanzmaßes lässt sich über den paarweisen Vergleich hinaus die Ähnlichkeit/Unähnlichkeit zwischen einem Kalkulator und dem jeweiligen Referenzkalkulator ermitteln (Fürstenau & Trojahn 2005).

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Banken in Deutschland und den USA von den Banken in Chile unterscheiden. Zudem bestehen Unterschiede im Hinblick darauf, welche Kalkulatoren angeboten werden. Alle in die Analyse einbezogenen Banken der Länder bieten den Darlehenskalkulator an. Darüber hinaus bieten die Banken in Chile keine weiteren Kalkulatoren an. In den USA und Deutschland wird von fast allen Banken der Kalkulator für den finanzierbaren Kaufpreis angeboten und von ca. der Hälfte der Banken der Einnahmen-Ausgaben- sowie der Mieten-oder-Kaufen-Kalkulator (Tab. 2).

Tab. 2: Anzahl der Banken mit den entsprechenden Kalkulatoren in den Ländern

Länder	Kalkulatoren			
	Einnahmen- Ausgaben	Mieten- oder-Kaufen	Finanzierbarer Kaufpreis	Darlehensbetrag/ Annuität
Deutschland	3	4	6	7
USA	3	2	6	7
Chile	0	0	0	7
Gesamt	6	6	12	21
Referenzmodell	1	1	1	1

Bezogen auf die Anzahl der Konzepte und Erläuterungen zeigt sich für den Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator, dass die deutschen und US-amerikanischen Banken im Mittel deutlich weniger Konzepte aufführen als der Referenzkalkulator, während die Anzahl der Erläuterungen und erläuterten Konzepte nicht wesentlich vom Referenzkalkulator abweicht (Tab. 3). Die große Abweichung bezogen auf die Konzepte ist damit erklärbar, dass Banken häufig mit Pauschalen (z. B. für Lebenshaltungskosten) rechnen und daher die Einzelpositionen für Einnahmen und Ausgaben in den Kalkulatoren nicht gesondert ausweisen. Für potenzielle Darlehensnehmer sind hingegen eine differenzierte Erfassung der tatsächlichen Ausgaben (vgl. Hammer 2014) und der nachhaltig erzielbaren Einnahmen (ggf. unter Berücksichtigung von Ausgaben für Unvorhergesehenes) wichtig.

Auch der Referenzkalkulator für Mieten-oder-Kaufen übersteigt mit 21 Konzepten und 12 Erklärungen bzw. erklärten Konzepten die Mittelwerte der Banken. Der Mittelwert der deutschen Banken liegt bei ca. 6 Konzepten, 4 Erklärungen und knapp 3 erklärten Konzepten. Amerikanische Banken zeigen einen vergleichbaren Mittelwert von ca. 7 Konzepten, jedoch etwa 7 Erklärungen ($M = 7,29$) und 4 erklärten Konzepten (Tab. 3). Im Gegensatz zum Referenzmodell enthalten die Webseiten der Banken kaum Konzepte wie Annahmen über Mietpreisentwicklung, Inflation, Zinsentwicklung, Wertentwicklung der Immobilie etc. Ein aussagekräftiger Vergleich mit dem Ziel, die Wohnoption mit den geringeren Kosten zu identifizieren, sollte jedoch diese Konzepte und entsprechende Erklärungen einbeziehen.

In Bezug auf den Kalkulator des finanzierbaren Kaufpreises weicht die Anzahl der Konzepte der US-amerikanischen und der deutschen Banken nicht erheblich vom Referenzmodell ab. Gleiches gilt für die Anzahl der erklärten Konzepte. Jedoch fällt auf, dass die amerikanischen Banken mehr Erklärungen, jedoch nicht mehr erklärte Konzepte zur Verfügung stellen, als das Referenzmodell (Tab. 3). Dementsprechend werden einzelne Konzepte

wie Eigenkapital oder Steuern und Versicherungen in Zusammenhang mit der Immobilie mit mehreren Erklärungen versehen.

Eine Analyse des Darlehenskalkulators zeigt, dass die chilenische Banken im Mittel ($M = 23,4$) deutlich mehr Konzepte aufführen, als die Banken der anderen Länder und als der Referenzkalkulator. Beispiele für diese Konzepte sind Geburtsjahr, Telefon, Region sowie Feuer- und Erdbebenversicherung. Die Anzahl der Erklärungen ist im Mittel bei den US-amerikanischen Banken deutlich höher (z. B. für das Konzept Annuität), als bei denen der anderen Länder und beim Referenzkalkulator. Die Anzahl der erklärten Konzepte liegt jedoch im Mittel deutlich unter der des Referenzkalkulators (Tab. 3).

Tab. 3: Anzahl der Konzepte und Erklärungen in den Kalkulatoren über alle Länder

	Kalkulatoren			
	Einnahmen- Ausgaben	Mieten- oder-Kaufen	Finanzierbarer Kaufpreis	Darlehensbetrag/ Annuität
<u>Konzepte</u>				
<i>h</i> Deutschland	44	43	69	98
<i>M</i>	7,33	6,14	9,86	14
<i>SD</i>	10,88	8,21	5,52	7,44
<i>h</i> USA	37	48	94	100
<i>M</i>	5,29	6,86	13,43	14,29
<i>SD</i>	7,39	12,21	6,12	1,70
<i>h</i> Chile	-	-	-	164
<i>M</i>	-	-	-	23,43
<i>SD</i>	-	-	-	3,74
Referenzmodell	24	21	12	15
<u>Erklärungen</u>				
<i>h</i> Deutschland	21	28	44	61
<i>M</i>	3,5	4	6,29	8,71
<i>SD</i>	4,97	9,71	5,65	9,98
<i>h</i> USA	23	51	102	113
<i>M</i>	3,29	7,29	14,57	16,14
<i>SD</i>	8,69	15,33	13,62	9,99
<i>h</i> Chile	-	-	-	41
<i>M</i>	-	-	-	5,86
<i>SD</i>	-	-	-	5,70
Referenzmodell	3	12	6	10

Tab. 3: Anzahl der Konzepte und Erklärungen in den Kalkulatoren über alle Länder
(Fortsetzung)

	Kalkulatoren			
	Einnahmen- Ausgaben	Mieten- oder-Kaufen	Finanzierbarer Kaufpreis	Darlehensbetrag/ Annuität
<u>Erklärte Konzepte</u>				
<i>h</i> Deutschland	15	18	29	40
<i>M</i>	2,14	2,57	4,14	5,71
<i>SD</i>	3,53	5,94	3,89	6,70
<i>h</i> USA	17	30	55	50
<i>M</i>	2,43	4,29	7,86	7,14
<i>SD</i>	6,43	8,10	6,31	3,98
<i>h</i> Chile	-	-	-	25
<i>M</i>	-	-	-	3,57
<i>SD</i>	-	-	-	3,21
Referenzmodell	3	12	6	10

Um zu überprüfen, inwieweit sich die Kalkulatoren von den jeweiligen Referenzkalkulatoren unterscheiden, wurden Distanzen berechnet. Tab. 4 zeigt, wie stark sich die Kalkulatoren im Durchschnitt von den Referenzkalkulatoren unterscheiden und welcher Kalkulator dem jeweiligen Referenzkalkulator am ähnlichsten ist (s. die Werte zu Min. in Tab. 4). Die Kalkulatoren wurden länderübergreifend und länderspezifisch betrachtet.

Länderübergreifend zeigt sich, dass die Kalkulatoren im Durchschnitt eine große Distanz zu den Referenzkalkulatoren aufweisen. Die Werte liegen zwischen 0,7167 (Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator) und 0,9017 (Darlehenskalkulator). Die minimale Distanz liegt zwischen 0,5 (Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator) und 0,8148 (Darlehenskalkulator). In der Regel sind die Kalkulatoren der Commerzbank den Referenzkalkulatoren am ähnlichsten. Eine Ausnahme bildet der Darlehenskalkulator der NordLB, der dem Referenzkalkulator am ähnlichsten ist. Insbesondere in Bezug auf den Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator und den Mieten-oder-Kaufen-Kalkulator werden vergleichsweise gute Übereinstimmungswerte mit dem jeweiligen Referenzkalkulator erzielt. Sie betragen 0,5 bzw. 0,36 (1-0,6441). Hingegen unterscheiden sich die Darlehenskalkulatoren am deutlichsten vom Referenzkalkulator. Dies liegt darin begründet, dass in Bezug auf diesen Kalkulator weitaus am meisten Informationen zur Verfügung gestellt werden (Tab. 3) und daher die Wahrscheinlichkeit einer heterogenen Informationslage wahrscheinlicher ist, als bei den anderen Kalkulatoren.

Tab. 4: Distanzen zu den Referenzkalkulatoren – alle Länder und länderspezifisch

	Kalkulatoren			
	Einnahmen- Ausgaben	Mieten- oder-Kaufen	Finanzierbarer Kaufpreis	Darlehensbetrag/ Annuität
<u>alle Länder</u>				
<i>M</i>	0,7167	0,8553	0,8361	0,9017
<i>SD</i>	0,1267	0,1064	0,0521	0,0372
<i>Min.</i>	0,5000	0,6441	0,7027	0,8148
	Commerzbank	Commerzbank	Commerzbank	NordLB
<u>Deutschland</u>				
<i>M</i>	0,7088	0,8443	0,8086	0,8889
<i>SD</i>	0,1991	0,1336	0,0535	0,0435
<i>Min.</i>	0,5000	0,6441	0,7027	0,8148
	Commerzbank	Commerzbank	Commerzbank	NordLB
<u>USA</u>				
<i>M</i>	0,7247	0,8772	0,8636	0,9177
<i>SD</i>	0,018	0,0397	0,036	0,0361
<i>Min.</i>	0,7143	0,8491	0,8214	0,8824
	Wells Fargo und HSBC	Keybank	Keybank	Keybank
<u>Chile</u>				
<i>M</i>	---	---	---	0,8986
<i>SD</i>				0,0303
<i>Min.</i>				0,8627
				Banco BICE

Betrachtet man nur die Werte für Deutschland, unterscheidet sich die Situation nicht wesentlich von derjenigen über alle Länder bzw. Banken, was darin begründet liegt, dass die Kalkulatoren der deutschen Banken den Referenzkalkulatoren am ähnlichsten sind. Die USA-interne Betrachtung zeigt, dass in den meisten Fällen die Keybank den Referenzkalkulatoren am ähnlichsten ist. Eine Ausnahme bilden Wells-Fargo und HSBC in Bezug auf den Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator. Die Distanzen zu den Referenzkalkulatoren sind vergleichsweise hoch. Sie liegen zwischen 0,7143 (für den Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator) und 0,8824 für den Darlehenskalkulator. Im Mittel weisen die Distanzen der US-amerikanischen Banken von den Referenzkalkulatoren Werte von 0,7247 (Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator) und 0,9177 (Darlehenskalkulator) auf. Für Chile ist nur der Darlehenskalkulator zu berücksichtigen. Die Werte zeigen, dass wiederum die Distanz zum Referenzkalkulator im Mittel (0,8986) und auch für die Banco BICE (0,8627), die dem Referenzkalkulator am nächsten kommt, sehr hoch ist. Die Ursachen für

diese Unähnlichkeit liegen u. a. darin, dass die Darlehenskalkulatoren der chilenischen Banken vergleichsweise wenige Konzepte und Erklärungen enthalten. Zudem gibt es landesspezifische Konzepte, wie die für den Zugang zur Berechnung einzugebende ID-Nummer oder ein Annuitätskonzept, welches neben Zins- und Tilgungsanteilen verschiedene Versicherungskomponenten enthält.

5. Diskussion und Ausblick

Die Banken der Länder unterscheiden sich stark in Bezug auf die vorhandenen Kalkulatoren. Während die chilenischen Banken nur den Darlehenskalkulator zur Verfügung stellen, bieten die deutschen und US-amerikanischen Banken in der Regel auch denjenigen für den finanzierbaren Kaufpreis an. Der Einnahmen-Ausgaben-Kalkulator sowie derjenige für den finanzierbaren Kaufpreis werden von ca. der Hälfte der deutschen und US-amerikanischen Banken zur Verfügung gestellt. Dem Referenzmodell entsprechend sollten jedoch alle Kalkulatoren zur Verfügung stehen. Neben dem Vorhandensein von Kalkulatoren variiert das Informationsangebot im Hinblick auf die Anzahl der Konzepte, Erläuterungen und der erläuterten Konzepte. Zudem sind deutliche Unterschiede zum Referenzmodell erkennbar. Die Einnahmen-Ausgaben-Kalkulatoren weisen deutlich weniger Konzepte auf, als der Referenzkalkulator. Auch beim Mieten-oder-Kaufen-Kalkulator weisen die Banken deutlich weniger Informationen auf, als der Referenzkalkulator vorsieht. In Bezug auf den Kalkulator des finanzierbaren Kaufpreises fällt auf, dass die US-amerikanischen Banken mehr Erklärungen zur Verfügung stellen, als der Referenzkalkulator vorschlägt. Gleiches gilt in Bezug auf den Darlehenskalkulator. Für diesen Kalkulator ist weiterhin auffällig, dass die Banken deutlich weniger Konzepte erklären, als im Referenzmodell vorgesehen.

In der Gesamtbetrachtung weisen die deutschen Banken jeweils die geringste Distanz zu den Referenzkalkulatoren auf. Die NordLB hat die geringste Distanz zum Darlehenskalkulator. Die Commerzbank hat die geringste Distanz zu den drei anderen Kalkulatoren. Die Übereinstimmung von den Kalkulatoren, die von der Commerzbank zur Verfügung gestellt werden, sind insbesondere in Bezug auf die Kalkulatoren Einnahmen-Ausgaben und Mieten-oder-Kaufen vergleichsweise hoch (0,5 bzw. 0,6). Schlechtere Übereinstimmungswerte ergeben sich für den Kalkulator des finanzierbaren Kaufpreises (0,7) und den Darlehenskalkulator (0,8).

Auf Basis der Daten können vorsichtig folgende Annahmen formuliert werden: Der Kalkulator der NordLB unterstützt das Verständnis der Berechnung des Darlehensbetrages besser als die Kalkulatoren der anderen Banken.

Die Kalkulatoren der Commerzbank unterstützen das Verständnis der Berechnung des finanzierbaren Kaufpreises, des Vergleichs der Optionen Miete und Kauf sowie der Gegenüberstellung der Einnahmen und Ausgaben besser, als die Kalkulatoren der anderen Banken. Da insgesamt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den vorhandenen Kalkulatoren und den Referenzkalkulatoren bestehen, ist die Frage, ob die vorhandenen Kalkulatoren überhaupt ein ausreichendes Verständnis der Fragen zur Baufinanzierung und damit eine adäquate Entscheidungsunterstützung gewährleisten. Dies gilt es in weiteren Studien zu ermitteln. Bezogen auf die vorgestellte Studie können eine Reihe von Aspekten weiter diskutiert werden: 1. Da zwei deutsche Banken dem Referenzmodell am ähnlichsten sind, stellt sich die Frage, ob das Referenzmodell eine zu „deutsche“ Prägung hat. Im Einzelnen ist diesbezüglich zu prüfen, ob es günstiger ist, zusätzlich mit länderspezifischen Referenzmodellen zu arbeiten. Weiterhin ist von Interesse, das Referenzmodell noch stärker aus Kundenperspektive zu entwickeln und mit Vertretern der Verbraucherschutzorganisationen zu validieren bzw. Referenzmodelle für die Banken- und die Kundenperspektive zu entwickeln. 2. Möglicherweise liegt es nicht im Interesse der Banken, den Kunden sämtliche entscheidungsrelevanten Informationen auf den Webseiten zur Verfügung zu stellen. Vielmehr kann es Ziel sein, potenzielle Darlehensnehmer zu motivieren, einen Berater zu konsultieren. Insofern würde die Informationsaufbereitung auf den Webseiten rationalem Handeln seitens der Banken entsprechen. Hier wäre es angezeigt, die Perspektive der Banken zu ermitteln. 3. Hinsichtlich der Informationen auf den Webseiten ist zu diskutieren, inwieweit neben Menge und Adäquatheit auch deren mediale Aufbereitung das Verständnis beeinflusst. Hinweise darauf lassen sich beispielsweise der Forschung zum multimedialen Lernen und zur Textverständlichkeit entnehmen. Auch diesbezüglich ist weitere Forschung angezeigt.

Literatur

- Atkinson, A. & Messy, F. (2013). *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice*, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions Nr.34. Online: http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/promoting-financial-inclusion-through-financial-education_5k3xz6m88smp-en (07.11.2014).
- Fürstenau, B. & Trojahnner, I. (2005). Prototypische Netzwerke als Ergebnis struktureller Inhaltsanalysen. In P. Gonon, F. Klauser, R. Nickolaus & R. Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 191-202), Opladen: Leske + Budrich.

- Gerardi, K., Goette, L. & Meier, S. (2010). *Financial literacy and subprime mortgage delinquency: Evidence from a survey matched to administrative data*. Working Paper, Federal Reserve Bank of Atlanta, No. 2010-10, Online: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/70651/1/637330404.pdf>. (07.11.2014).
- Grill, W. & Perczynski, H. (2011). *Wirtschaftslehre des Kreditwesens*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- GSA General Services Administration, Federal Citizen Information Center (2014). *Consumer Action Handbook 2014*. Online: <http://www.usa.gov/topics/consumer/consumer-action-handbook.pdf> (12.03.2014).
- Hammer, T. (2014). *Die Baufinanzierung. Der beste Weg zu Haus oder Eigentumswohnung*. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW e.V.
- Hölting, M., Opoczynski, M. & Leutke, M. (2012). *WISO: Immobilienfinanzierung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Keller, H. (2013). *Praxishandbuch Baufinanzierung für Wohnungseigentümer. Planung – Kosten – Realisierung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence, *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim u. a.: Beltz.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en> (12.03.2014).

Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin

Sebastian Lerch

1. Einleitung

In öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden verschiedene Programme und Techniken diskutiert, die an das Selbst appellieren. Neben Konzepten und Ideen wie „self-efficacy“ oder „Unternehmerisches Selbst“ taucht auch „Selbstkompetenzen“ auf. Der Ruf nach neuen Formeln der (Selbst-) Optimierung ist wenig überraschend, verwundern kann jedoch die Selbstverständlichkeit, mit der in theoretischen und empirischen Studien (vgl. Dehnbostel & Gillen 2007, Erpenbeck 2007, Gillen 2006) damit gearbeitet wird. Freilich ist dabei zu unterscheiden, ob es sich um Begründungen zum Nachweis oder um Instrumente zur Feststellung von Selbstkompetenzen handelt. In beiden Fällen aber bleibt eine *theoretische Lücke* bestehen, die darin zu sehen ist, dass bereits mit Ergebnissen so gearbeitet wird als wüsste man, was genau sich hinter dem theoretischen Konstrukt der Selbstkompetenz(en) verbirgt, als hätte der Begriff den „Status einer geklärten Kategorie“ (Vonken 2001, S. 504).

Der Artikel wird diese Lücke mit ihrem „grassierenden und problematischen Verlust theoretischer Klarheit“ (Faulstich 2002, S. 15, vgl. Seeber 2010) nicht schließen können, aber er soll zu ihrer inhaltlichen Verengung beitragen; dabei wird er eine kritische Perspektive bezüglich den Anforderungen an das Subjekt einnehmen. Im ersten Abschnitt (Kap. 2) werden zunächst diejenigen Prozesse beschrieben, welche zur Aufnahme des Themas in Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt haben. Dabei werden zentrale Begriffe mit ihren Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis beschrieben, aber auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen (DQR) aufgegriffen. Im Anschluss wird das für den Beitrag verwendete empirische Datenmaterial erläutert, das methodische Vorgehen skizziert und Ergebnisse diskutiert (Kap. 3). In einem letzten Abschnitt (Kap. 4) wird Kritik gegenüber der, der Debatte mitgängigen, Vereinnahmung des Selbst formuliert.

2. Selbstkompetenzen: Begründungen zur Relevanz

Die Zunahme an Betrachtungen von Selbstkompetenzen hängt insbesondere mit unterschiedlichen unternehmerischen Strategien und Programmen zusammen (u. a. Menke & Rebentisch 2012) mit denen in erhöhtem Maße auf den Menschen zugegriffen wird. Solche Tendenzen der Vereinnahmung des Menschen sind etwa das lebenslange Lernen, die Subjektivierung von Arbeit oder die Outcome-Orientierung.

2.2 Lebenslanges Lernen und Subjektivierung von Arbeit

Für das Emporkommen und die Relevanz der Debatte um Selbstkompetenzen spielen Faktoren wie das lebenslange Lernen, aber auch veränderte Arbeitsbedingungen von Seiten der Betriebe bzw. der Unternehmen eine Rolle. Arbeitssoziologischer Sammelbegriff für diese Phänomene der Umwälzungen der Arbeitswelt ist die sogenannte „Subjektivierung der Arbeit“. Formal betrachtet meint der Prozess der Subjektivierung eine Intensivierung des Wechselverhältnisses von Subjekt und (Erwerbs-)Arbeit (vgl. Elster 2007, S. 49): Die Individuen tragen mehr „Subjektives“ in die Arbeit hinein und/oder die Arbeit fordert immer mehr „Subjektives“ von den Individuen (vgl. Kleeemann, Matuschek & Voß 1999). Damit beschreibt die Subjektivierung zwei Aspekte: Zum einen sehen sich Betriebe vor dem Hintergrund eines verschärften Wettbewerbs der globalisierten Marktwirtschaft und dem daraus resultierenden Kosten- und Innovationsdruck gezwungen, die Gestaltung der Arbeitsprozesse zunehmend in die Verantwortung der Beschäftigten zu übergeben. Sie erhoffen sich neben Einsparungen auch den Zugriff auf bislang ungenutzte Potenziale des Subjekts (vgl. ebd., S. 10f.). Hier wird an Individuen eine Erwartung herangetragen, zu der sie sich schließlich verhalten müssen; zum anderen stellen aber auch Beschäftigte selbst immer höhere Ansprüche an die subjektiven Entfaltungspotenziale ihrer Arbeit. Daneben bedeutet dies aber auch, dass Arbeitende die Ausdünnung von Strukturvorgaben nicht nur kompensieren, sondern ihre Tätigkeit immer häufiger aktiv gestalten müssen, wenngleich sie dabei innerhalb der betrieblichen Steuerungslogik verhaftet bleiben (u. a. in Qualitätsmanagement, Projektarbeit).

2.3 Outcome-Orientierung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen

Folgt man einer kritischen Perspektive, dann zeigt sich eine weitere Tendenz der Vereinnahmung des Subjekts durch Kompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrah-

mens (EQF) dient er dazu, die in Deutschland formal, non-formal oder informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb Europas verständlicher und vergleichbarer zu machen (vgl. Reglin 2010) und somit die Mobilität der Arbeitnehmer zwischen den EU-Mitgliedsstaaten zu fördern (vgl. Bohlinger 2007). Entscheidend für die „Zuordnung von Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau sollen dabei allein nachgewiesene Kompetenzen und nicht Bildungsweg oder -dauer“ (Viertel 2011, S. 10) sein. Im Mittelpunkt steht in Deutschland und Europa also die Ausrichtung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“). Diese Tendenz zeigt sich mit leichter Einschränkung, auch in der Beschreibung des DQR zu Selbstkompetenz (seit 2011: Selbstständigkeit). Sie wird gekennzeichnet als die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2009). Wenngleich diese Definition allgemein klingt, ist auch sie der Logik des Qualifikationsrahmens entsprechend beruflich zu verstehen: Es geht um die eigene *berufliche* Handlungsfähigkeit und damit verbunden um den als Erwartung formulierten Appell, dass sich der Einzelne im Dienste unternehmerischer Interessen weiterzubilden hat.

3. Empirie

3.1 Vorstellung des Projekts

Das für die hier zu bearbeitende Fragestellung vorliegende Datenmaterial stammt aus einem qualitativen Forschungsprojekt, welches zum einen Stellenprofile qualitativ-quantitativ untersucht und die dort genannten Einzelkompetenzen analysiert und zum anderen qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in exemplarisch ausgewählten Berufen (Medizin, Ingenieurwesen und Pädagogik) einbezieht. Es untersucht Selbstkompetenzen semantisch, aber auch im Hinblick auf Einschätzung und Messung dieser Kompetenzen in Einstellungssituationen und bei Weiterbildungen in unterschiedlichen beruflichen Feldern. Das Forschungsprojekt zeigt die starke Nachfrage von Selbstkompetenzen an, gibt Hinweise auf den Einzug der Subjektivierung von Erwerbsarbeit in den realen Arbeitsvollzug und deren Ausdifferenzierung in den untersuchten Berufen. Bisher wurden ca. 500 Stellenprofile analysiert und 12 Interviews mit Personalverantwortlichen geführt und ausgewertet. Das zur Analyse zugrunde gelegte Kategoriensystem wurde deduktiv aus Modellen zur Kompetenzfeststellung und -messung, wie z. B. Kasseler Kompetenz Raster, KODE, KODE-X, Kompetenzrad sowie ergänzend induktiv, aus dem Material selbst, gewonnen. Der Gesprächsleitfaden

wurde nach ersten Interviews verfeinert und ergänzt. Beide Daten und Auswertungsmethoden wurden zunächst einzeln eingesetzt, schließlich aber ergänzend interpretiert und miteinander verknüpft. Damit konnten auch vertiefende Einblicke zu Thesen und bisherigen Ergebnissen hergestellt werden (vgl. Gläser-Zikuda 2012, S. 8). Im Folgenden werden empirische Befunde zu „Selbstkompetenzen“ in getrennten Schritten, zuerst qualitativ-quantitativ und danach qualitativ gewonnene Ergebnisse, dargelegt und erläutert.

3.2 Darstellung und Interpretation der qualitativ-quantitativen Ergebnisse aus der Analyse von Stellenprofilen

Um sowohl einen Einblick in das anwendungsbezogene als auch in das wissenschaftliche Feld zu bekommen, wurden aus den analysierten Berufen Stellenprofile aus beiden Bereichen betrachtet. Dies geschah zum einen, um ein – gegenüber der Praxis – kontrastierendes Feld mit einer relativ eigenständigen Logik zur Untersuchung anzubieten, zum anderen um noch verbindlichere Aussagen über die einzelnen Fachdisziplinen hinweg zu treffen als dies für das praxisorientierte Segment zwar möglich, jedoch unmittelbar weniger ersichtlich ist. Während die Analyse der Stellenausschreibungen der Praxis zwischen April 2012 und August 2012 durchgeführt wurde, wurden die Profile der Wissenschaft aus pragmatischen, aber auch aus kontrastierenden Gründen später (April 2013 bis Juli 2013) vollzogen. Insgesamt wurden ca. 600 Stellenausschreibungen qualitativ kodiert, anschließend quantitativ verglichen und miteinander in Beziehung gebracht, sodass durchaus von einer gewissen „theoretischen Sättigung“ gesprochen werden kann. Dies auch, da sich eindeutige Tendenzen (u. a. über TOP-Nennungen) ausfindig machen ließen. Das Raster der häufigsten Nennungen ist freilich nicht trennscharf, aber es ist heuristisch nützlich, um die Reichweite der Debatte um Selbstkompetenz in Breite und Tiefe abzubilden:

1. Einsatzbereitschaft (280)
2. Organisationsfähigkeit (211)
3. Verantwortungsfähigkeit (210)
4. Selbstständigkeit (176)
5. Gestaltungswille (164)
6. Flexibilität (143)
7. Lernbereitschaft (134)
8. (Eigen-)Initiative (127)
9. Leistungsbereitschaft (74)
10. Analytisches Denken (72)

Da es im Rahmen des Beitrags nicht machbar ist, auf alle möglichen Einzelkompetenzen einzugehen, soll knapp auf eine Einzelkompetenz (exempla-

risch: *Verantwortung*) Bezug genommen werden. Dies geschieht um die Komplexität des Themas zu zeigen und damit abzubilden, dass gerade auch, wenn es um Messung oder Didaktik von Selbstkompetenz und ihrer Einzelkompetenzen geht, sehr genau geprüft werden muss, was genau der Gegenstand ist. Zunächst ist festzuhalten, dass „Verantwortung“ in allen drei untersuchten beruflichen Feldern (Medizin, Pädagogik, Ingenieurwesen) unter den TOP 3 rangiert, innerhalb des Ingenieurwesens sogar an erster Stelle vor Einsatzbereitschaft und Flexibilität. Im pädagogischen Bereich gibt es 64 Formulierungen zur „Verantwortung“, wobei ein Gefälle zwischen den anwendungsbezogenen und den wissenschaftlichen Ausschreibungen (u. a. Verantwortung gegenüber Daten, ethische Leitlinien der Forschung) vorliegt. In ersteren ist diese sehr viel höher und bezieht sich etwa auf die Codings „Eigenverantwortung“, „Verantwortung gegenüber Teilnehmern und Klienten“ sowie „gegenüber der Einrichtung“ selbst. Im medizinischen Bereich reicht das Spektrum der Nennungen (79) von „medizinischer Verantwortung“, „verantwortungsvolle Aufgabe“ bis hin zu „Führungsverantwortung“. Damit wird auch das Feld der Tätigkeiten, Zielgruppen und Handlungslogiken medizinischer Berufe deutlich. Im Bereich des Ingenieurwesens (67) wird sichtbar, dass es neben „Verantwortung gegenüber Mitarbeitenden und Kunden“ auch um „Lösungsvorschläge“, „Bereitschaft zur Beteiligung an verantwortlichen Aufgaben“ geht.

Anhand dieser kleinen Auswahl an Zuordnungen werden zwei Aspekte sichtbar: (1) In struktureller Hinsicht hängt „Verantwortung“ von organisationalen Bedingungen, Hierarchien oder Rollen ab; es muss erlaubt und gewollt sein, verantwortungsvoll zu handeln. Diese Erklärung bietet sich auch für den Befund der Relevanzsetzung des Begriffs in unterschiedlichen beruflichen Feldern an. Daneben müssten auch Handlungslogiken, Aufgabengebiete, Zielgruppen oder auch das Zustandekommen der Stellen für eine vertiefende Analyse einbezogen werden. (2) In inhaltlicher Hinsicht meint „Verantwortung“ Unterschiedliches. Das Spektrum reicht von einem Umgang mit Kunden bis hin zu einer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Um das semantisch weite Feld weiter aufzuschlüsseln, werden Interviews mit Personalverantwortlichen einbezogen.

3.3 Kritische Ausdeutung der Ergebnisse zur „Verantwortung“ unter Rückgriff auf qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen

Auch durch den Einbezug von Interviews besitzt das gewählte Forschungsdesign einen explorativen und heuristischen Charakter. Das bietet folgenden Vorteil: „Sensibilisierende Konzepte dürfen [...] nicht vor einer empirischen Untersuchung (etwa durch eine genauere Definition und Operationalisierung) präzisiert werden, ihre Konkretisierung muß vielmehr in Auseinandersetzung

mit der Realität einer sozialen Lebensform stattfinden.“ (Kelle & Kluge 1999, S. 27) Dieses Schauen der gegebenen Wirklichkeit mit ihren offenkundig und verborgen vorhandenen Aussagen zu Selbstkompetenzen gilt es durch qualitative Interviews zu untersuchen. Dabei sollen die bis dato gewonnenen theoretischen Einsichten und Muster als Hintergrundfolie dienen; den Schwerpunkt der Befragung bilden relativ offene, noch nicht gänzlich zugeschnittene Fragestellungen, um Raum für Überraschendes und Unerwartetes zu geben (vgl. Flick 2011, S. 123). Mit diesem Zugang wird ein geschärftes Verständnis der Aspekte erwartet, die Selbstkompetenzen bzw. hier exemplarisch „Verantwortung“ beeinflussen. „Verantwortungsvolles Handeln“ findet sich etwa in einem Interview der *Pädagogik* mit einem Personalverantwortlichen der Bahn AG:

„Dafür braucht man auch eine gewisse Verantwortungsbereitschaft. Das heißt, man muss schon wissen, dass das, was wir hier machen, nachher Auswirkungen auf 200.000 bis 300.000 Menschen hat. Dann tragen wir auch in der Personalentwicklung Verantwortung für Prozesse, für Finanzen und dafür, dass das nachher vor Ort umgesetzt wird. [...] Jeder Job hat mit Verantwortungsbewusstsein zu tun. Sogar unser Reiniger vor Ort muss seinen Job verantwortungsbewusst machen.“ (Päd 3, 41)

Hier zeigt sich, dass Verantwortung als sehr wichtig angesehen wird und dieses Bewusstsein in unterschiedlichste Bereiche eines großen Unternehmens hineinwirkt. Mit Bezug auf das Segment von Führungskräften wird weiter ausdifferenziert:

„Verantwortung für sich selbst als Führungskraft, für die Mitarbeiter und dafür, deren Verantwortung zu stärken, Verantwortung gegenüber dem Unternehmen gewissermaßen und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft oder der Öffentlichkeit.“ (Päd 3, 76-77)

Verantwortung ist hier eine zentrale Leitidee. Die Ausdifferenzierungen bezüglich Akteuren, Ebenen, Zielgruppen und Wirkungsweisen sind sehr bewusst. d.h. das zunächst in anderen Interviews und in Stellenausschreibungen eher allgemein formulierte Thema wird hier detailliert und durchdacht beschrieben und in seinen vielfältigen Verästelungen skizziert.

Auch im Bereich der Ingenieure ist Verantwortung ein wichtiger Aspekt. Verantwortung gestaltet sich hier jedoch anders als im pädagogischen und medizinischen Bereich, denn es geht eher um Verantwortung gegenüber Kunden und Mitarbeitern. Und je nach konkretem Aufgabengebiet erfährt sie unterschiedliche Ausprägungen, z. B. im Automobilbereich gibt es die Verantwortung des Ingenieurs gegenüber der Firma, den Kunden oder den KollegInnen (vgl. Ing 1, 78). Darüber hinaus wird auch Eigenverantwortung in den Blick genommen:

„Eigenverantwortung. Das wird bei uns sehr, sehr groß geschrieben. Also nicht immer absichern beim Vorgesetzten. Wir brauchen Leute, die eigenverantwortlich, die selbstständig arbeiten. Da ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt.“ (Ing 3, 62)

Und je nach vorliegender Instanz existieren unterschiedliche Objekte der Verantwortung (u. a. Vermeidung von Verkehrsunfällen, Kosten für den Käufer). Daneben wird auch deutlich, dass die Position in einem Unternehmen ebenfalls Auswirkungen auf das Verständnis und die Bedeutung von Verantwortung hat. So wird etwa formuliert:

„Verantwortungsübernahme/Verantwortungsfähigkeit: Das interpretiere ich jetzt für mich so: Bin ich bereit, im Unternehmen Führungsverantwortung – also jetzt nicht nur gegenüber den Teilnehmern oder den Auszubildenden, sondern Führungsverantwortung auch gegenüber den Mitarbeitern – zu übernehmen?“ (Ing 2, 24)

Für den Bereich der Medizin hat Verantwortung (u. a. gegenüber dem Patienten, seiner Würde, seinem Wesen) einen besonders hohen Stellenwert. Medizinisch Tätige haben neben einem gesellschaftlichen und öffentlichen Auftrag auch eine direkte und indirekte Verantwortung gegenüber ihren Patienten und deren Angehörigen. Je nach Fachbereich ist dies sicher unterschiedlich verteilt und gewichtet, und es macht auch einen Unterschied, ob ein Radiologe einen Tumor anhand eines Bildes feststellt oder ob ein Mediziner diesen Befund kommunizieren muss. Generell besteht freilich in beiden Fällen Verantwortung. Interessant ist, dass in den Interviews mit Medizinern unterschiedlicher Fachrichtungen relativ stark Bezug genommen wird auf das hierarchische System innerhalb eines Klinikums und auch Verantwortung in dieser Art gewichtet wird:

„Verantwortung ist jetzt gar nicht so entscheidend momentan, weil wir ja – wir haben ja ein hierarchisches System – Oberärzte und Chefärzte haben. Die Oberärzte sind auch angewiesen, das immer zu überprüfen und wir als Chefärzte haben dann nochmal letzten Endes die absolute Überprüfung und sind letzten Endes absolut verantwortlich.“ (Med 1, 25)

Da es noch Oberärzte im Hintergrund gibt, sind Assistenten relativ verantwortlich:

„Aber der Assistent hat natürlich auch eine gewisse Verantwortung. Das ist sicher richtig. [...] Da ist natürlich eine gewisse inhärente Verantwortung im Beruf drin. Das ist wichtig.“ (Med 1, 28)

Geht man von einer Kompetenzdefinition aus, die neben Wissen, Einstellungen, Wollen, Performanz auch die Verfügbarkeit von Mitteln aufnimmt (vgl. Bender 2003, S. 22; Hummel 2001, S. 74f.), wird deutlich, dass eine innere

und äußere Seite von Verantwortung existiert: (1) Die innere Voraussetzung zum verantwortungsvollen Handeln liegt im Personsein begründet: Selbstverantwortung wird rückgebunden an eine Vorstellung eines sittlichen Bewusstseins, und die mit der Idee der Autonomie verbundene Würde der Person. Diese Argumentation kann in den Interviews nicht gefunden werden, allerdings gibt es Nennungen, die sich auf eine innere Seite als Wille und als Bewusstsein für Verantwortung beziehen. (2) Ein weiterer Aspekt, der sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in den Interviews zu sehen ist, rekurriert auf die äußere Seite von Verantwortung: Um verantwortungsvoll zu handeln, muss der Kontext berücksichtigt werden, d. h. inwieweit eine Handlung freiwillig vollzogen wird oder unter betrieblich erzeugtem Druck (u. a. Verpflichtung, verinnerlichte Fremdkontrolle) geschieht. Hierin ist bereits eine erste mögliche Kritik angezeigt. Es existieren jedoch noch weitere Momente, die in Selbstkompetenzen zum Tragen kommen und eine bestimmte Position gegenüber dem Subjekt formulieren.

4. Kritiken

4.1 Kritik I: Umdrehung der Begriffe

Betrachtet man etwa Selbstkompetenzen wie „Kreativität“, „Eigeninitiative“, „Selbstständigkeit“ oder eben „Verantwortung“, dann ist zunächst festzuhalten, dass die Begriffe zwar eine allgemeine Konnotation besitzen, jedoch als Kompetenz beruflich dominiert werden. Daneben dreht sich die Perspektive der Begriffe um: Wenngleich das Selbst betont wird, so wird doch instrumentalisiertes und effektives Handeln favorisiert. Hierin zeigt sich, dass die gesamte Selbstkompetenzdebatte den Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, ihn aber nicht mehr aus einer ökonomischen Logik entkommen lässt. Es fokussiert die Formung des Subjekts nach den Anforderungen des aktuellen wie des künftigen Marktes. Der Einzelne interessiert nur als Mittel zum Zweck. Man könnte gar meinen als sei die „Auflösung“ des Subjekts eine betrieblich in Kauf genommenen Konsequenz. Unternehmen besitzen unterschiedliche Strategien zum vollständigen Zugriff auf die gesamte Person. Eine Möglichkeit ist die Zuschreibung erhöhter Selbststeuerung der Arbeitszeit oder Projektarbeit:

„Das sind die grundsätzlichen Aufgabenstellungen in dem Projekt und ihr löst das selbst. Ihr schaut, wie das funktioniert. Man macht keine Vorgaben, wer welche Rolle einzunehmen hat, aber man kann natürlich keine Anarchie laufen lassen. Das heißt, man gibt einen Rahmenprozess vor.“ (Ing F, 41)

Generell kann festgehalten werden: „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, S. 186). Sie dienen zur Indienstnahme des Subjekts. Zugleich aber wohnt ihnen eine Paradoxie inne: In der Indienstnahme des Selbst liegt die Selbstnegation, denn sie richten sich nicht auf das Selbst. Stattdessen ist es austauschbar und interessiert in den Strategien und Programmen bloß als subjektiver Faktor (vgl. Rau 2005, S. 140).

4.2 Kritik II: Optimierung des (Berufs-)Lebens

Der Duktus der Steigerungsbemühungen in der Kompetenzdebatte führt dazu, nicht mehr nur die Erwerbsarbeit, sondern das ganze Leben unter dem Aspekt der Nützlichkeit zu betrachten. Daneben werden Schwierigkeiten, Brüche oder Traurigkeiten des Lebens als gewinnbringende, die Ökonomisierung des Lebens und Arbeit fördernde Bedingungen umgedeutet. Diese Argumentation gilt für die gesamte Kompetenzdebatte. Unabhängig davon, ob eine soziale, personale, fachliche oder methodische Kompetenz in den Blick genommen wird, geht es zumeist um die Anpassung der menschlichen Identität an Anforderungen von außen (vgl. Int. Med 1, 77, Int. Med 3, 45). Ihren Ausdruck findet das in einer „Kohärenz des Selbst“, die alles Subtile und Abständige zwar aufnimmt, aber sogleich integriert. Das aber führt zu einem Typ Mensch, welcher weder widerständig noch kritisch sein kann und darf. Nachdenkliche oder unvollkommene Subjekte, die sich dessen bewusst sind (oder auch nicht) gehen verloren. Sie werden im Glauben an Leistung und Wettbewerb verdrängt.

Literatur

- Bender, W. (2003). Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung*, (S. 19-31). Bielefeld.
- Bohlinger, S. (2007). Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3, 112-130.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dehnbostel, P. & Gillen, J. (2007). Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: J. Erpenbeck & L. Von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, (S. 459-471). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009, 2011), verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> (03.08.2011).
- Elster, F. (2007). *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, (S. 15-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Tschenbuch-Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, Tina, Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2011). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7-14). Münster u.a.: Waxmann.
- Gillen, J. (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummel, T. R. (2001). *Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven* (2. Aufl.). Heidelberg: Heidelberger Fachbücher für Praxis und Studium.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 4, 2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß G. G. (1999). *Zur Subjektivierung von Arbeit*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Arbeitspapier.
- Menke, C. & Rebentisch, J. (2012). *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Rau, A. (2005). Von der Psychotechnik zur Psychopolitik. Eine gouvernementalitäts-theoretische Skizze zur "Subjektivierung von Arbeit". In: Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.), *Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung*, (S. 130-164). Berlin: edition sigma.
- Röder, R. (1989). Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens. In: W. Gieseke, E. Meuler & E. Nuissl (Hrsg.), *Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung*, (S. 157-190). Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Mainz: Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung.
- Reglin, T. (2010). Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Transparenzinstrument für Europa. *Karlsruher Transfer*, 40, 27-32.
- Seeber, S. u.a. (2010). Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. *Beilage zu BWP*, 1, 1-15.
- Viertel, E. (2011). Qualifikationsrahmen zwischen Sinnhaftigkeit und Ideologie. *Education Permanente*, 1, 10-13.
- Vonken, M. (2001). Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94(4), 503-522.

Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern

Raphaela Schreiber

1. Einordnung und Herleitung der Forschungsfrage

Zeitarbeit ist eine Beschäftigungsform, die sich u. a. vor dem Hintergrund etablierte, dass Beschäftigungsverhältnisse unter ökonomischen Gesichtspunkten profitabler und flexibler ausgestaltet werden sollten. Seit etwa fünf Jahrzehnten überlassen Zeitarbeitsfirmen ihre Arbeitnehmer/-innen zeitweise an andere Unternehmen, damit sie dort bspw. kostengünstig Auftragsspitzen oder Krankheitsausfälle abdecken können, ohne sich an den Mitarbeitenden binden zu müssen. Die Zeitarbeitsbranche gilt mittlerweile als eine der dynamischsten Branchen in Deutschland. Gab es Mitte 1983 ca. 26.000 Zeitarbeitnehmer/-innen so waren es im Juli 2013 bereits 852.000 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 6). Dabei verdrängt Zeitarbeit zunehmend die festangestellte Stammebelegschaft (vgl. Vitols 2003, S. 22).

In der Soziologie spricht man diesbezüglich von einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses (NAV) (vgl. Bosch 1986, S. 163ff.). Aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bieten sich hier Anknüpfungspunkte an die Diskussionen um die Erosion des Berufsprinzips (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 1998). Die für beide Konstrukte typischen Merkmale der Kontinuität, Dauerhaftigkeit und Vorhersehbarkeit der Berufslaufbahn (vgl. Dostal, Stooß & Troll 1998, S. 440) haben für Zeitarbeiter keine Gültigkeit mehr, wenn diese häufig Tätigkeitsfelder und Betriebe wechseln müssen (vgl. Jahn & Wolf 2005, S. 2). Ebenso ist eine Berufsausbildung für sie kein Garant für eine adäquate Tätigkeit, da es für Zeitarbeitskräfte nicht unüblich ist, dass die Arbeitseinsätze völlig losgelöst von der eigentlichen beruflichen Qualifikation erfolgen (vgl. Buch & Niebuhr 2008, S. 34; Schreiber 2014, S. 158f.). Hinzukommende Existenzängste durch ein geringes Einkommen und fehlenden sozialrechtlichen Schutz (vgl. Fuchs 2006b, S. 5ff.) sowie räumliche Mobilitätsanforderungen und eine steigende Anzahl unterschiedlichster sozialer Kontakte verstärken Unsicherheit und Desorientierung (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 1998, S. 466f.). In der Soziologie sind all dies gleichsam Merkmale, die eng an den Prekaritätsbegriff gebunden sind (vgl. Brinkmann, Dörre & Röbenack 2006, S. 14f.). So steht Prekarität für eine Situation, die durch Attribute wie „bedenklich, unangenehm, unsicher, heikel oder schwierig“ (Duden 2001, S. 1177) beschrieben werden kann. Für Zeitarbeitskräfte scheint all das zuzutreffen. Gerade sie sind es, die von drohender Arbeitslosigkeit, von Existenzängsten und ähnlichen Belastungen betroffen sind.

Dadurch besteht die Gefahr, dass sie einen für den Aufbau einer beruflichen Identität wichtigen Orientierungspunkt (den erlernten Beruf) verlieren (vgl. Offe 1983, S. 52). Auch die Identitätsforschung betrachtet die typischen Merkmale von NAV und Beruf als zentrale Instanzen zur Entwicklung einer beruflichen Identität (vgl. Dostal et al. 1998, S. 440). Geht man davon aus, dass diese Identitätsanker durch Prekaritätsprozesse verloren gehen, so stellt sich zwangsläufig die Frage, was dann mit einer beruflichen Identität der Zeitarbeiter passiert?

Dieser Argumentationsstrang spannt den Rahmen für das Forschungsanliegen des vorliegenden Aufsatzes. Mittels einer Fragebogenerhebung innerhalb der Zeitarbeit wurde der Frage nachgegangen, ob zwischen einer prekären Arbeitsrealität innerhalb der Zeitarbeit und der beruflichen Identität ein Zusammenhang besteht? Dazu wurden die beiden Konstrukte zunächst in Untersuchungsdimensionen und Fragebogenitems überführt (Kap. 2). Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, konnten Zeitarbeitskräfte aus verschiedenen Branchen der Arbeitnehmerüberlassung (ANÜ) befragt werden (Kap. 3). In Kapitel 4 werden die wesentlichen Merkmale der untersuchten Stichprobe erläutert. Auf Basis der erhobenen Daten wurde das Instrument schließlich empirisch validiert und Reliabilitätstests unterzogen, bevor die eigentliche Untersuchung des Zusammenhangs erfolgte (Kapitel 6). Die dargestellten Ergebnisse spiegeln einen Teilbereich einer Dissertation wieder (vgl. Schreiber 2014).

2. Zur Operationalisierung von Prekarität und beruflicher Identität

2.1 Untersuchungsdimensionen prekärer Beschäftigungsverhältnisse

In der Soziologie gilt Prekarität als mehrdimensionales Phänomen, welches sowohl objektive Tätigkeitsmerkmale als auch deren subjektive Einschätzung beinhaltet. Die objektive Prekarität wurde im Rahmen dieser Studie anhand der Abweichung vom NAV operationalisiert (vgl. Brinkmann et al. 2006; Mayer-Ahuja 2003). Die subjektive Dimension ergibt sich daraus, dass mit dem Begriff „prekär“ all diejenigen Arbeitsverhältnisse angesprochen sind, deren Ausgestaltung von den Betroffenen u. U. als problematisch wahrgenommen wird (vgl. Wimmer & Neuberger 1998, S. 280ff.). Diese Dimension lässt sich auch für die Zeitarbeit verwenden, da diese ein prekäres Potenzial in sich trägt (vgl. Fuchs 2006a, S. 6; Mayer-Ahuja 2003, S. 51f.). Stärke und Größe dieses Potenzials sind neben den objektiven Kriterien abhängig von der subjektiven Bewertung durch das Individuum (vgl. Kronauer 2007, S. 3).

Zur vollständigen Erfassung der Prekarität sind also beide Dimensionen zwingend notwendig.

Auf Basis theoretischer und empirischer Ergebnisse der Prekaritätsforschung wurden die folgenden Dimensionen herausgearbeitet (vgl. Schreiber 2014, S. 59ff.). Neben der objektiven Einkommensprekarität in Form eines u. U. nicht existenzsichernden Bruttoeinkommens spiegeln sich in der subjektiven Einschätzung eine Zufriedenheit, eine empfundene Einkommensgerechtigkeit im Vergleich zu festangestellten Kollegen und eine Sicherheit z. B. im Hinblick auf zukünftige Rentenansprüche wieder. Im Rahmen der sozialen Unsicherheit werden Einschätzungen hinsichtlich einer als ausreichend empfundene Absicherung der Zeitarbeitskräfte in Bezug auf Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Unfall erfragt. Bei der Prekarität in der Interessenvertretung (IV) ist von Interesse, ob eine zeitarbeitspezifische IV existiert und wie zufrieden die Zeitarbeitskraft mit dieser ist. Objektiv diskontinuierlich ist eine Erwerbsbiografie u. a. dann, wenn sie durch häufige Berufs-, Betriebs- und Tätigkeitswechsel sowie qualifikationsfremde Einsätze gekennzeichnet ist. Die subjektive Komponente erfasst, inwieweit diese Bedingungen u. U. individuell auch positiv gedeutet werden, indem sie z. B. Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung oder zur beruflichen Orientierung bieten. Ebenso erfasst werden Unsicherheits- und Existenzängste, ein mehr oder weniger stark ausgeprägter Wunsch nach einer klassischen Festanstellung mit der Orientierung am Beruf sowie die berufliche Zukunftsperspektive, die sich zwischen Hoffnung auf Veränderung und Resignation bewegen kann. Bei der Dimension der Prekarität der Arbeitssituation erfolgen eine qualitative Einschätzung der auszuführenden Tätigkeiten im Hinblick auf Autonomie und Lernförderlichkeit sowie die Bewertung der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz.

2.2 Untersuchungsdimensionen beruflicher Identität

Die berufliche Identität wurde ebenfalls mittels einer umfangreichen Literatur-/Studienrecherche operationalisiert (vgl. Schreiber 2014, S. 177f.). Ein wesentliches Strukturmerkmal von beruflicher Identität ist das berufliche Selbstkonzept (vgl. Haußer 1995). Operationalisiert wurde es in Anlehnung an diverse Studien über subjektive Einschätzungen der Arbeitskraft im Hinblick auf die fachlichen und sozialen Fähigkeiten. Diese Fähigkeitsselbstkonzepte sind nicht stabil, sondern dynamisch und durch die Umwelt beeinflussbar (vgl. Sonntag & Schäfer-Rauser 1993, S. 164). Mit Blick auf die Flexibilitätserfordernisse der Zeitarbeit (u. U. häufige Tätigkeits-, Arbeitsplatz-, Berufswechsel) wurde dieses daher im Sinne eines flexiblen, breitgefächerten und vielseitigen beruflichen Selbstkonzepts konzipiert. Laut der Berufswahltheorien von Holland und Super zeigt sich eine berufliche Identität da-

rin, dass die Person über klare und stabile berufliche Interessen verfügt und einen klaren beruflichen Lebensplan verfolgt (vgl. Joerin Fux 2005, S. 79). Die Dimension der Berufssicherheit wurde in diesem Sinne operationalisiert (vgl. Schreiber 2014, S. 229ff.). Mit Bezug zu Antonovsky (1997) wird als weitere Dimension das Kohärenzgefühl in seiner zentralen Bedeutung für gelingende Identitätsarbeit hervorgehoben. Es bezeichnet das Vertrauen darauf, dass die berufliche Zukunft vorhersehbar und erklärbar ist, dass die damit verbundenen Herausforderungen bewältigt werden können und dass es Herausforderungen sind, für die es sich lohnt, sich anzustrengen (S. 36). Ein weiteres wichtiges Identitätskriterium ist die Herstellung einer berufsbiografischen Kontinuität (vgl. Haußer 1995, S. 28f.). Sie wurde in Anlehnung an Grote und Raeder operationalisiert und erfasst, inwieweit die befragten Zeitarbeitskräfte in ihrer eigenen Berufsbiografie einen sinnvollen roten Faden erkennen oder aber das Erleben von Brüchen und Zäsuren vorherrschend ist. Ebenso erfragt wurde hier aus welchen Quellen sich ein solches Kontinuitäts-erleben speist (vgl. Grote & Raeder 2007, S. 159f.).

3. Aufbau des Fragebogens und Ablauf der Datenerhebung

Die im Folgenden dargestellten Fragebogenstudie (Querschnitt), wurde als schriftliche Befragung bei Zeitarbeitskräften durchgeführt. Zur Einschätzung von Prekarität und beruflicher Identität wurden Aussagen bzw. Behauptungen (Statements) formuliert, die sich zum einen auf die konkrete Arbeitssituation der Zeitarbeitskräfte beziehen und zum anderen das individuelle Erleben in diesem Arbeitskontext betreffen (vgl. Mummendey 1999, S. 62ff.). Die Einschätzung der Statements erfolgte auf 4-stufigen Ratingskalen, deren Endpunkte mit den Bezeichnungen „trifft völlig zu“ und „trifft gar nicht zu“ versehen waren. Der endgültige Fragebogen (3,5 Din A 4 Seiten) ist voll standardisiert und enthält überwiegend geschlossene Fragen. Einzelne Fragen, u. a. zur Bezeichnung der bisher erreichten Bildungsabschlüsse sowie zur aktuellen Tätigkeitsbezeichnung wurden als offene Fragen formuliert.

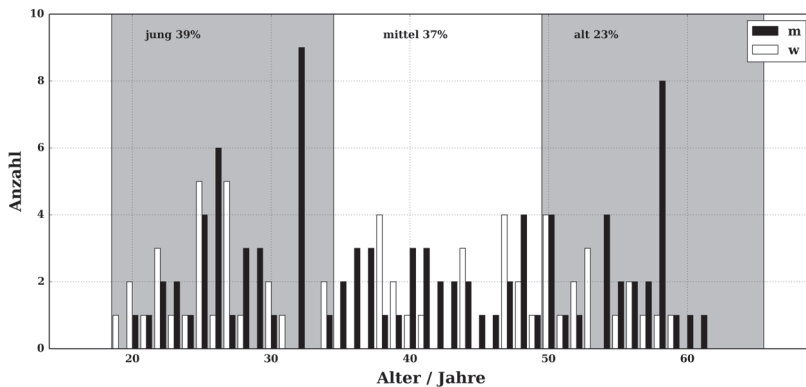
Der Feldzugang stellte sich als ein sehr schwieriges Unterfangen dar, im Zuge dessen gezielt Niederlassungsleiter und Betriebsräte von Zeitarbeitsfirmen angesprochen wurden. Trotz zahlreicher Widerstände und Absagen konnten schließlich vier regional (Thüringen) angesiedelte Personaldienstleister gewonnen werden. Drei der Zeitarbeitsfirmen überlassen Arbeitskräfte im kaufmännischen und produktionsverarbeitenden Gewerbe. Hier wurden die Fragebögen schriftlich versandt. Ein weiteres Unternehmen ist auf Spezialisten im Bereich der Informationstechnologie, Elektronik und im Maschinenbau spezialisiert. Hier erfolgte die Befragung als deutschlandweite Online Erhebung. Die Erhebung erstreckte sich von April 2010 bis September 2010.

Von insgesamt 577 schriftlich versendeten Fragebögen konnten 120 Datensätze in die Untersuchung einbezogen werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 20,8 Prozent. Mit weiteren 33 Datensätzen aus der Online Erhebung ergab sich ein Gesamtdatensatz von 153 (vgl. Schreiber 2014, S. 267ff.).

4. Merkmale der Stichprobe

Eine Gegenüberstellung der sozioökonomischen Merkmale der Stichprobe mit den Strukturdaten der Zeitarbeitsbranche zeigt, dass die Stichprobe einige Besonderheiten aufweist (vgl. Schreiber 2014, S. 301ff.). Innerhalb der ANÜ sind typischerweise vor allem junge (ca. 20 bis 34 Jahre) Bevölkerungsgruppen tätig. Sie bietet im Sinne der Schwellenproblematik also vor allem eine mögliche Option für den ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Ab einem Lebensalter von über 50 Jahren sinken die Anteilswerte rapide ab (vgl. Buch & Niebuhr 2008, S. 38ff.).

Abb. 1: Altersstruktur der Stichprobe nach Geschlecht



Quelle: Schreiber, 2014, S. 302

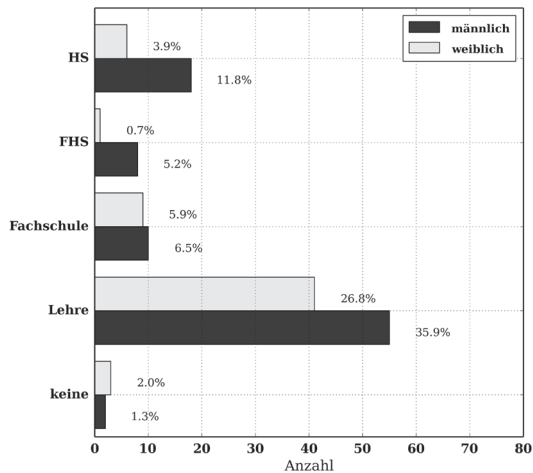
Das Alter der befragten Stichprobe liegt, wie in Abbildung 1 zu sehen, zwischen 20 und 62 Jahren. Junge und mittelalte Zeitarbeitskräfte sind mit 39 bzw. 37 Prozent gleich stark vertreten.¹

¹ Gleichwohl im Fragebogen das absolute Alter erhoben wurde, wurden die befragten Zeitarbeiter zusätzlich in Altersgruppen eingeteilt. Zeitarbeiter von 19-34 Jahren gehören zur Gruppe der jungen, zwischen 34 und 50 Jahren zur mittel-alten und zwischen 51 und 65 Jahren zur alten Gruppe.

Die Gruppe der älteren Arbeitnehmer/-innen ist mit 23 Prozent nur marginal geringer vertreten. Weiterhin ist die ANÜ stark von Männern geprägt. Deren Anteil an den Beschäftigten der Branche liegt bei 70 - 80 Prozent. Die durchschnittliche Frauenquote beträgt hingegen nur 25 Prozent (vgl. Buch & Niebuhr 2008, S. 35). Eine ähnliche Geschlechterverteilung weist die untersuchte Stichprobe auf, wenngleich mit 39,3 Prozent Frauen (gegenüber 60,7 Prozent Männern) der prozentuelle Frauenanteil höher ist, als dies in der Gesamtpopulation der ANÜ der Fall ist.

Hinsichtlich des Ausbildungs-/Qualifikationsniveaus zeigt die Beschäftigungsstatistik innerhalb der ANÜ, dass Zeitarbeitskräfte mit Berufsausbildung (62,5 Prozent) die größte Teilgruppe darstellen. Die zweitgrößte Gruppe bilden mit 34,2 Prozent Arbeitnehmer/-innen ohne Berufsausbildung. Akademiker mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss bilden mit 3,3 Prozent lediglich eine Randgruppe (vgl. Buch & Niebuhr 2008, S. 30ff.). In der untersuchten Stichprobe sind es mit 62,7 Prozent ebenfalls Zeitarbeiter mit Berufsausbildung, die die größte Teilgruppe bilden. Darauf folgen jedoch mit 12,4 Prozent Beschäftigte mit einem Fachschulabschluss. Akademiker mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss sind mit 21,7 Prozent relativ stark vertreten. Das Schlussglied stellen mit lediglich 3,3 Prozent Arbeitnehmer/-innen ohne Berufsabschluss dar. Im Vergleich zu den Zeitarbeitnehmern im gesamten Bundesgebiet sind die befragten Zeitarbeitskräfte im Durchschnitt also besser (höher) qualifiziert.

Abb. 2: Ausbildungsniveau (Lehre=Berufsausbildung, FHS=Fachhochschule, HS=Hochschule) der Stichprobe nach Geschlecht



Quelle: Schreiber 2014, S. 304

5. Hinweise zur Methodik der Auswertung

Prekarität und berufliche Identität wurden als zusammengefasste Indikatoren aus den ermittelten Faktoren berechnet (Abb. 3). Dazu wurden zunächst alle Faktoren auf einen Wertebereich zwischen 0 und 1 normiert. Durch einfache arithmetische Mittelung ergab sich dann ein neuer Vektor aus N normierten Itemantworten. Der endgültige, zusammengefasste Prekaritätswert liegt zwischen 0 und 1, so dass man zwischen „wenig prekären“ und „prekären“ Werten differenzieren kann. Dieselbe Prozedur wurde zur Berechnung der beruflichen Identitätswerte durchgeführt.

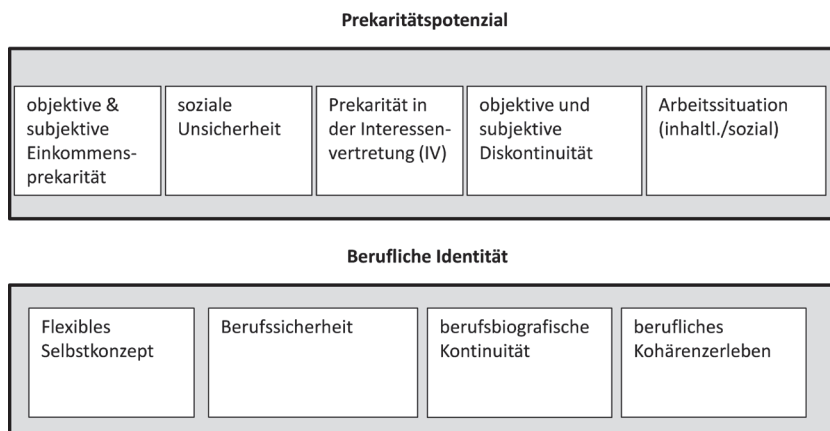
Die Untersuchung der Fragestellung, ob Prekarität und berufliche Identität zusammenhängen, erfolgte mit Hilfe der Pearson-Korrelation (r). Zudem wurde mit einem t-Test die Nullhypothese getestet, ob nicht zwei vollständig unabhängige Merkmale den gleichen r ergeben können. Unter Vorgabe eines Signifikanzniveaus und einer Stichprobengröße n darf t den kritischen Kennwert $z_{\{c\}}$ für das Ausschließen der Nullhypothese nicht unterschreiten. Diesen Sachverhalt kann man auch umkehren, sodass sich der kritische Korrelationskoeffizient berechnen ließ. Für die eigene Untersuchung ist für ein Signifikanzniveau von 5 % (zweiseitig) bei $n = 150$ der kritische Kennwert $z_{\{c\}} = 1,976$, womit sich ein kritischer Korrelationskoeffizient von $r_{\{c\}} = 0,158$ ergibt. Ab $r > 0,158$ liegt ein signifikanter Zusammenhang vor werden bzw. ist die Wahrscheinlichkeit p , dass unkorrelierte Merkmale eine Wert von $r > 0,158$ aufweisen 5%.

6. Untersuchungsergebnisse

6.1 Validität und Reliabilität des Fragebogens

Zur Konstruktvalidierung des Fragebogens wurden die theoretisch hergeleiteten Dimensionen auf Basis der erhobenen Daten einer Faktorenanalyse unterzogen und empirisch bestätigt. (vgl. Schreiber 2014 S. 312ff.). Abbildung 3 verdeutlicht, dass die theoretische Dimensionierung weitestgehend repliziert werden konnte (siehe Kapitel 2). Daher ist das entwickelte Fragebogenkonstrukt valide und konnte zur weiteren Datenauswertung herangezogen werden (vgl. Ehlers 2004, S. 201). Zusätzlich wurden für die Itemskalen, die die Faktorenanalyse ergeben hat, die Alpha-Koeffizienten nach Cronbach bestimmt, so dass ausschließlich Itemskalen mit $\alpha > 0,5$ in die weitere Untersuchung einbezogen wurden (vgl. Schreiber 2014, S. 324ff.).

Abb. 3: Untersuchungsfaktoren von Prekarität und Identität

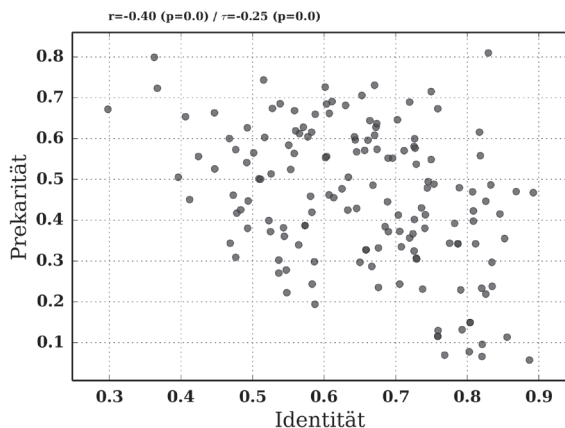


Quelle: Eigene Darstellung

6.2 Prekarität und Identität in der Zeitarbeit

In Kapitel 1 wurde die Frage aufgeworfen, ob zwischen der Prekarität eines Beschäftigungsverhältnisses und der beruflichen Identität der Beschäftigten ein Zusammenhang besteht. Abbildung 4 zeigt, dass zwischen der Prekarität und der beruflichen Identität ein signifikant negativer Zusammenhang besteht ($r = -0,40$).

Abb. 4: Korrelation Prekarität und Identität

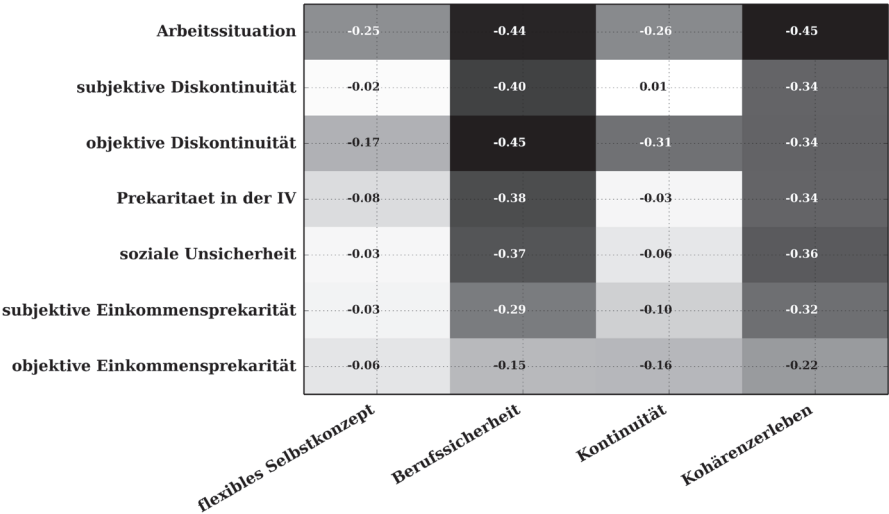


Quelle: Schreiber 2014, S. 365

Die Aufsplittung in die einzelnen Faktoren in Abbildung 5 verdeutlicht, dass alle Faktoren der Prekarität signifikant negativ mit der Berufssicherheit und dem Kohärenzerleben korrelieren. Das flexible berufliche Selbstkonzept und das Erleben von berufsbiografischer Kontinuität stehen maßgeblich mit der Prekarität der Arbeitssituation und der objektiven Diskontinuität in signifikant negativem Zusammenhang.

Leider kann hieraus kein Ursache-Wirkungsmechanismus abgeleitet werden, d. h. es ist nicht klar, ob eine hohe Prekarität, die einem Verlust berufstypischer Merkmale gleichgesetzt werden kann, die Identitätsfindung erschwert oder eine geringe Identität die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die betroffene Person eher von prekären Arbeitsbedingungen betroffen ist. Möglich ist zudem auch ein Zusammenhang über eine dritte, bisher unbekannte Größe. Hier sind weitere Studien notwendig.

Abb. 5: Korrelationsmatrix Prekarität-Identität



Quelle: Schreiber 2014, S. 352

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Forschungsfrage war die Tatsache, dass sowohl das NAV als auch der Beruf als zentrale Instanzen zur Entwicklung einer beruflichen Identität gelten (vgl. Dostal et al. 1998, S. 440). Je prekärer ein Beschäfti-

ungsverhältnis innerhalb der Zeitarbeit ist, umso mehr gehen typische Merkmale von NAV und Beruf verloren. Vor diesem Hintergrund schien es mehr als lohnenswert, den Zusammenhang zwischen beiden Größen näher zu beleuchten. Als wesentlicher Erkenntnisgewinn kann festgehalten werden, dass die Prekarität eines Arbeitsverhältnisses innerhalb der Zeitarbeit und die berufliche Identität signifikant negativ miteinander korrelieren. Letztlich handelt es sich hierbei um neuartige Ergebnisse. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand gibt es keine Studie, die in ähnlicher Weise über derartige Zusammenhänge Aufschluss gibt. Im Sinne eines weiteren Forschungsausblicks lässt eine vergleichende Studie (Zeitarbeiter und vergleichbare Arbeitnehmer in Normalarbeitsverhältnissen bzw. mit Berufsmerkmalen im traditionellen Sinn) auf aufschlussreiche Erkenntnisse hoffen. Ebenso sinnvoll wäre ein triangulativer Forschungsansatz, bei dem mit den eruierten Eckfällen (hohe vs. geringe Prekarität) qualitative Interviews zur Erhebung der Identität geführt werden. Dies hätte den Vorteil, einen tieferen Einblick in die tatsächlichen subjektiven Verarbeitungs- und Identitätsentwicklungsmuster zu erhalten. Zusätzlich böte sich hier die Möglichkeit, im Rahmen biografischer, d. h. zeitgeschichtlicher Berufsbiografien, mehr über den Ursache-Wirkungsmechanismus zu erfahren.

Literatur

- Antonovsky, A. A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (dt. erweiterte Auflage von A. Franke). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461-472.
- Bosch, G. (1986). Hat das Normalarbeitsverhältnis eine Zukunft? *WSI Mitteilungen* (39), 163–176.
- Brinkmann, U., Dörre, K. & Röbenack, S. (2006). *Prekäre Arbeit: Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsformen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Buch, T. & Niebuhr, A. (2008). *Zeitarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Aktuelle Entwicklungstendenzen und Strukturen*. (IAB regional, Berichte und Analysen) IAB Nord (6), 1-46.
- Bundesagentur für Arbeit. (2014). *Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Zeitarbeit – Aktuelle Entwicklungen (Juni 2014)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Dostal, W., Stoß Friedemann & Troll Lothar. (1998). Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 438-460.

- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch* (5. Aufl.). (2001) Mannheim: Bibliographisches Institut und F.A. Brockhaus AG.
- Ehlers, U.-D. (2004). Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeptionen subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, T. (2006a). *Arbeit und Prekariat. Ausmaß und Problemlagen atypischer Beschäftigungsverhältnisse*. (Abschlussbericht im Auftrag der Hans-Böckler Stiftung). Stadtbergen: INIFES – Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie. http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2005-722-3-2.pdf (10.03.2015).
- Fuchs, T. (2006b). Was ist gute Arbeit? Anforderungen aus Sicht von Erwerbstätigen. Konzeption und Auswertung einer repräsentativen Erhebung (2. Aufl.). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft GmbH.
- Grote, G. & Raeder, S. (2007). Career Changes and Identity. Continuities – A Contradiction? In A. Brown, S. Kirpal & F. Rauner (Hrsg.), *Identities at Work* (S. 147-181). Dordrecht: Springer.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin u. a: Springer.
- Jahn, E. & Wolf, K. (2005). Flexibilität des Arbeitsmarktes. Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. *IAB-Kurzbericht* (14), 1-8.
- Joerin Fux, S. (2005): Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorien und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum. Göttingen: Cuvillier.
- Kronauer, M. (2007). *Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch*. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung am 08. Oktober 2007 in Bonn. www.die-bonn.de/doks/kronauer_0701.pdf (29.07.2009).
- Mayer-Ahuja, N. (2003). Wieder dienen lernen? Vom westdeutschen 'Normalarbeitsverhältnis' zu prekärer Beschäftigung seit 1973. Berlin: Ed. Sigma.
- Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogenmethode* (3. unveränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Offe, K. (1983). Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie. In J. Matthes (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft?* (S. 38-65). Frankfurt a.M: Campus Verlag.
- Schreiber, R. (2014). Berufliche Identitätsentwicklung im Rahmen prekärer Arbeitsverhältnisse und diskontinuierlicher Berufsbiografien – eine Analyse am Beispiel der Zeitarbeit. Veröffentlichte Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Berlin: Mensch und Buch Verlag
- Sonntag, K. & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37(4), 163-171.
- Vitols, K. (2003). *Die Regulierung der Zeitarbeit in Deutschland. Vom Sonderfall zur Normalbranche*. (Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung 5/2003). Duisburg: Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziologie.
- Wimmer, P. & Neuberger, O. (1998). *Personalwesen II* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius.

Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments

Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf

1. Einleitung

Aus arbeits- und wirtschaftspolitischer Perspektive sind Übergänge in der Berufsbildungsbiografie Jugendlicher, die nach Abschluss der Sekundarstufe I nicht direkt in einen beruflich vollqualifizierenden Bildungsgang des dualen Systems oder Schulberufssystems münden, derzeit explizit unerwünscht. Nach Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz sollen „schulische Übergangsmaßnahmen“, d. h. berufsbiografische Verläufe, die über den (Um)Weg mindestens eines berufsorientierenden, beruflich grundbildenden oder beruflich teilqualifizierenden Bildungsgangs der berufsbildenden Schulen führen, auf das unbedingt erforderliche Maß zurückgeführt werden (Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz 2012, S. 39 f.). Vergleichbare Bestrebungen sind auf Länderebene zu beobachten. So zielt etwa die Initiative der nordrhein-westfälischen Landesregierung „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) unter anderem darauf ab, die Quote der direkten Übergänge von den Sekundarschulen in die beruflich vollqualifizierenden Bildungsgänge des Berufsbildungssystems zu erhöhen (vgl. MAIS 2012). Auch in der jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion wird die Bildungsbeteiligung Jugendlicher im so genannten „Übergangssystem“ zumeist kritisch kommentiert und eher als Risikofaktor in der Berufsbiografie, denn als Beitrag zur Verbesserung beruflicher Bildungschancen beurteilt (vgl. u. a. Euler 2012; Münk, Rützel & Schmidt 2010; Schmidt 2011; Zimmer 2009).

Demgegenüber schätzen die betroffenen Jugendlichen selbst die Bedeutung dieser Bildungsgänge für ihre Berufsbildungsbiografie deutlich positiver ein: Über 80% der Befragten der ersten BIBB-Übergangsstudie, die eine berufsvorbereitende Maßnahme, ein Berufsvorbereitungs-/Berufsorientierungsjahr oder ein Berufsgrundbildungsjahr besuchten, beurteilten den Nutzen des Bildungsgangs für den eigenen beruflichen Werdegang als eher oder sehr hoch (Ulrich 2008). In eine ähnliche Richtung weisen Paneluntersuchungen zu den Berufsorientierungs- und Übergangsprozessen von Sekundarschülern. Sie zeigen, dass Absolventen der Sekundarstufe I in vielen Fällen intentional geplant in die Bildungsgänge des Übergangssegments ein-

münden und den Besuch des Bildungsgangs nicht als Ergebnis eines misslungenen Übergangs betrachten (Rahn, Brüggemann & Hartkopf 2014; Gaupp, Lex & Reißig 2008).

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die Übergangspläne der Jugendlichen zu fokussieren und danach zu fragen, welche Bedeutung den Übergangsabsichten, mit denen die Jugendlichen in die Bildungsgänge des Übergangsegments einmünden, für die nach Abschluss der Bildungsgänge tatsächlich beschrittenen Anschlusswege zukommt und weshalb die Jugendlichen ihre ursprünglichen Pläne ggf. auch nicht realisieren.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wird nachfolgend zunächst die Datengrundlage erläutert. Sodann werden deskriptive Befunde aus quantitativen und qualitativen Analysen präsentiert, um auf dieser Basis schließlich mittels logistischer Regression zu zeigen, in welchem Maße die Übergangspläne-, das Such- und Bewerbungsverhalten der Jugendlichen bei gleichzeitiger Berücksichtigung askriptiver und erworbener Personenmerkmale der Jugendlichen dazu beitragen, dass die Jugendlichen nach Schuljahresende in eine duale Ausbildung übergehen oder nicht. Der Beitrag mündet in Überlegungen zur Reichweite der Ergebnisse und ihren praktischen Konsequenzen.

2. Datengrundlage

Die nachfolgende Argumentation basiert auf einer laufenden, von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten regionalen Panelstudie in Nordrhein-Westfalen, die die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse von Jugendlichen in berufsorientierenden, beruflich grundbildenden und beruflich teilqualifizierenden Bildungsgängen untersucht.¹ Die Untersuchungsregion stellt keine besondere Krisenregion dar, sondern weist eine durchschnittliche Ausbildungsmarktsituation auf (vgl. IAB 2012).

Das Projekt ist als Vollerhebung konzipiert und verlängert ein regionales Berufsorientierungspanel, mit dem die beruflichen Orientierungsprozesse eines gesamten Schülerjahrgangs schulformübergreifend von der Klasse 8 bis zum Ende der Sekundarstufe I verfolgt wurden, in die Bildungsgänge des Übergangsegments hinein (vgl. Rahn, Brüggemann & Hartkopf 2013, 2014). Die Schülerinnen und Schüler des Berufsorientierungsjahres (BOJ), des Berufsgrundschuljahres (BGJ), der Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (KSOB) sowie der teilqualifizierenden Berufsfach- und höheren Berufsfachschulen ((H)BFS) wurden mittels standardisierter

1 Der Projekttitel lautet „Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern teilqualifizierender Bildungsgänge berufsbildender Schulen“ (Projekt-Nr. S-2013-636-5).

Klassenzimmerbefragungen zu zwei Messzeitpunkten am Beginn und am Ende der Bildungsgänge zu ihrer beruflichen Orientierung befragt. Zudem wurden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, so dass das Projektdesign eine wechselseitige Ergänzung und Einordnung der qualitativen und quantifizierenden Analysen erlaubt. Nachfolgend werden Teilauswertungen für die Jugendlichen in einjährigen Bildungsgängen vorgestellt, die sich auf insgesamt über 500 Fälle in der standardisierten Befragung und 32 Einzelinterviews stützen können.

Die Teilnahmequoten der schriftlichen Befragung liegen im Mittel bei ca. 60%, was im oberen Bereich dessen liegt, was in diesen Bildungsgängen an Rücklaufquoten üblicherweise erzielt wird (vgl. Bickmann & Enggruber 2001; Schmidt 2009). Für das Gesamtsample der einjährigen Bildungsgänge liegt die Panelquote bei knapp 67%. Sie variiert allerdings zwischen den Bildungsgängen erheblich und beträgt im KSOB-Bereich rund 39%, im BOJ 63%, in der einjährigen Berufsfachschule 69% und im Berufsgrundschuljahr bemerkenswerte 82%. Der niedrige Wert in den KSOB ist auf die hohe Fluktuation in diesem Bildungsgang, d. h. unter anderem auf die Problematik des Schulabsentismus zurückzuführen.

Die in den Klassenzimmerbefragungen eingesetzten Fragebögen enthielten vornehmlich geschlossene und offene Fragen zur schulischen Vorgeschichte der Jugendlichen sowie zu ihren Berufswünschen, ihren Übergangsintentionen und Bewerbungsaktivitäten während des Bildungsgangs. Zudem wurden im Anschluss an Ajzen und Fishbeins Modell „geplanten Verhaltens“ (vgl. Ajzen & Fishbein 1977, 1980) Skalen zur Messung der Determinanten von (Übergangs)Absichten (Einstellung der Jugendlichen zur dualen Ausbildung und vollzeitschulischen Bildungsgängen, subjektive Normen, Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Übergangshandeln) eingesetzt, die alle eine befriedigende bis sehr gute Reliabilität aufweisen ($\alpha = 0,746$ bis $0,914$). Als askriptive und erworbene Schülermerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie sowie die Schulnoten der Befragten berücksichtigt.

Die Einzelinterviews wurden an drei Berufskollegs zum Ende des ersten Schulhalbjahres in allen Bildungsgangtypen und Fachbereichen durchgeführt. Es handelte sich um qualitative Leitfadeninterviews zu den vier Themenbereichen Zugang zum Bildungsgang, Passung, Veränderungen von Plänen und Unterstützungsbedarfe mit einer durchschnittlichen Dauer von etwa 30 Minuten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) und umfasst derzeit zwei Codierprozesse: In einer ersten inhaltlich-strukturierenden Codierung wurden ausgehend von deduktiven, auf der Fragestellung der Studie basierenden Hauptkategorien induktive Subkategorien am Material bestimmt. In einem zweiten Codierdurchgang wurden unter Rückgriff auf das in der ersten Codierung erarbeitete ausdifferenzierte Kategoriensystem fallbezogene thematische Zusammenfassungen vorgenommen.

3. Deskriptive Befunde – Einmündungsprozesse, Übergangsabsichten und Übergangsverhalten

Jugendliche, das zeigt die deskriptive Analyse der quantitativen und qualitativen Daten deutlich, münden nicht nur gezwungenermaßen, sondern auch aus eigenem Antrieb in die Bildungsgänge des Übergangsegments ein. In der standardisierten Befragung beschreiben die Schülerinnen und Schüler den Besuch der Bildungsgänge überwiegend als durchaus gewollt. In Bezug auf die Frage, wie „es genau dazu gekommen ist, dass sie ihren derzeitigen Bildungsgang besuchen“, wurden zwei Antwortmöglichkeiten besonders häufig bejaht. Jeweils rund zwei Drittel der Jugendlichen gaben an, dass sie sich selbst um diesen Bildungsgang bemüht haben, „weil sie genau dies machen wollten“ und dass ihnen „zu dem Bildungsgang geraten“ wurde. Demgegenüber fiel die Zustimmungquote zu den Fragebogenitems, die auf Einmündungsprozesse „wider Willen“ verweisen, geringer aus: Etwa ein Drittel der Jugendlichen stimmten der Aussage zu, dass sie in den Bildungsgang vermittelt worden seien. Rund 17% gaben an, eigentlich in einen anderen Bildungsgang gewollt, aber dort keinen Platz erhalten zu haben. Zudem haben 47% der Schülerinnen und Schüler erklärt, den Bildungsgang auch aus einem weiteren Grund begonnen zu haben, und zwar vornehmlich deshalb, weil sie keinen Ausbildungsplatz finden konnten.

3.1 Erhöhung des Schulabschlussniveaus und Chancenverbesserung auf dem Ausbildungsmarkt als zentrale Teilnahmegründe

Der so entstehende Eindruck, dass die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen im Übergangsegment auf eine Gemengelage von individuellen Motiven und Gründen zurückzuführen ist, wird durch die qualitative Analyse bestätigt und vertiefend illustriert. So lassen sich in jedem einzelnen Fall bedeutsame Hintergrundkonstrukte finden, die den Jugendlichen als konstante Orientierungsrahmen für Entscheidungen und Aktivitäten im Übergangsprozess dienen. Exemplarisch sei dies am Fall Paul, einem Schüler des BOJ, verdeutlicht: In seinen Erzählungen spielt das Konstrukt der „Eigenständigkeit“ eine zentrale Rolle und lässt sich als Leitmaxime für seine Handlungen herausarbeiten. Als Grundbedingung für Eigenständigkeit wird dabei „Geld verdienen“ angesehen, womit wiederum das Ziel „Ausbildung“ begündet wird: „Ausbildung steht erstmal an erster Stelle. (...) Nach diesem Schuljahr mache ich auf gar keinen Fall mehr Schule weiter, ich will auf jeden Fall eine Ausbildung anfangen. (...) Ich möchte auf jeden Fall arbeiten und eigenes Geld verdienen“ (BGJ1.5, 36). Bei Paul festigt sich im Verlauf seines Übergangsprozesses, z. T. aufgrund konkreter Erfahrungen des Scheiterns, die Überzeugung, dass

seine schulischen Leistungen und erreichten Abschlüsse nicht ausreichen, um in dem Maße Geld zu verdienen, dass die angestrebte Eigenständigkeit (Unabhängigkeit von der Mutter bzw. Freundin etc.) gewährleistet wird. Dies führt schließlich zu der Entscheidung, einen Bildungsgang im Übergangsegment zu besuchen – weniger aus fachlichen Interessen heraus, sondern in erster Linie zur Schaffung besserer Voraussetzungen für das Ziel "auf jeden Fall eine Ausbildung". In anderen Fällen bestehen Leitmaxime darin, es anderen (insbesondere der Familie) beweisen zu wollen oder auch in der Verwirklichung eines seit Kindheitstagen gehegten Berufswunsches (z.B. Schauspieler).

Offenbar nehmen die Jugendlichen die Bildungsgänge – zumindest zunächst – als „Chancenverbesserungssystem“ wahr und sind nur in wenigen Fällen schon bei Beginn der Bildungsgänge resignativ. Dies zeigt sich ebenfalls deutlich in den Aussagen der Jugendlichen zu ihren Zielen im beruflichen Bildungsgang, die in der standardisierten schriftlichen Eingangsbefragung angegeben werden: In erster Linie geht es den Jugendlichen darum, ihr schulisches Abschlussniveau und ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen.

Für die Zeit nach Beendigung des Bildungsganges planen sie dementsprechend häufig den Übergang in eine duale Ausbildung: 62,1% streben als Anschluss eine betriebliche Ausbildung an² und weitere 8,3% wollen eine vollzeitschulische Berufsausbildung aufnehmen. Nur 20,3% planen einen anderen Bildungsgang an einer berufsbildenden Schule anzuschließen und nur 5,7% haben zum ersten Messzeitpunkt „noch keinen Plan“, wie es weitergeht.

3.2 Ausmaß der Zielerreichung und Realisierung der Pläne am Ende des Schuljahres

Bezogen auf die primären Ziele der Jugendlichen, ihr schulisches Abschlussniveau zu erhöhen und ihre Übergangschancen in Ausbildung zu steigern, ist zunächst festzustellen, dass der vollendete Besuch der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments in der Untersuchungsregion fast in dem gleichen Maße zur Erhöhung des schulischen Abschlussniveaus führt, wie er es nicht tut. Am Ende des Schuljahres hatte gut die Hälfte (50,9%) der Befragten tatsächlich einen höheren Schulabschluss erworben. Für 39% war das jedoch allein deshalb nicht der Fall, weil sie den höchsten im Bildungsgang zu erreichenden Schulabschluss bereits mitgebracht haben. 10% der Jugendlichen verbleiben schließlich auf ihrem Abschlussniveau, obwohl im Bildungsgang weiterführende Schulabschlüsse vergeben werden. Dabei hängt

2 Einen nahezu identischen Prozentsatz haben wir in einer Voruntersuchung in einer Nachbarregion zwei Jahre zuvor ermittelt.

die Erfolgsquote erheblich damit zusammen, ob die Jugendlichen zu Schuljahresbeginn die Verbesserung des Schulabschlusses als Ziel im Bildungsgang genannt haben und sie entsprechend auch in einen Bildungsgang eingemündet sind, der ihnen die Verbesserung prinzipiell ermöglicht. Der Anteil der Jugendlichen, die ihr Schulabschlussniveau verbessern konnten, lag bei denjenigen, die dies als Ziel verfolgt haben, mit 69,5% um rund 30 Prozentpunkte höher als bei den Jugendlichen, die die Verbesserung des Schulabschlussniveaus nicht intendiert hatten.

Fragt man danach, was aus den Übergangsplänen der Jugendlichen geworden ist, so gibt es erhebliche Diskrepanzen zwischen den zu Schuljahresbeginn formulierten Übergangsintentionen und den tatsächlichen Anschlusswegen, die die Jugendlichen kurz vor Ende des Schuljahres vor Augen haben. Im Querschnittvergleich stehen den 62,1%, die eine duale Ausbildung geplant hatten, nur 27,2% gegenüber, die eine solche tatsächlich beginnen werden. Gleichzeitig ist die Desorientierung am Ende des Schuljahres deutlich höher als zu Beginn. Hatten zum ersten Messzeitpunkt nur 5,7% der Jugendlichen keinen konkreten Anschlussplan vor Augen, äußern sich am Ende des Jahres 10,2% gar nicht zu dieser Frage, erklären weitere 9,8%, noch nicht zu wissen, was sie tun werden und schwanken 5,3% zwischen mehreren Optionen. Kurz: Rund jede(r) Vierte hat am Ende des Schuljahres keine klare Perspektive.

3.3 Pläne als stabilisierender Orientierungsrahmen

Trotzdem wäre es falsch, die ursprünglichen Übergangspläne der Jugendlichen für irrelevant für die Erklärung der Übergangsprozesse zu halten. Übergangsprozesse, darin stimmen die Ansätze subjektorientierter (Stauber, Pohl & Walther 2007), transformationstheoretischer (Schicke 2014) sowie systemischer Übergangsforschung (Bührmann 2008; Wiethoff 2011) überein, stellen für Jugendliche einen in hohem Maße als verunsichernd wahrgenommenen Prozess des Wechsels aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen dar. Die Verunsicherung resultiert insbesondere aus der „Angst vor dem Neuen und Unbekannten“, die Situation wird von den Jugendlichen selbst als „strukturlos“ erlebt. Gescheiterte Übergangsprozesse zeichnen sich zumeist dadurch aus, dass Jugendlichen von diesen transitorischen Anforderungen überwältigt werden und mit Resignation und Apathie reagieren.

Ein entscheidender Faktor zur Bewältigung der Übergänge stellt demgegenüber die Fähigkeit dar, sich eine eigene Struktur zu schaffen, die einen stabilisierenden Orientierungsrahmen bietet. Genau diese Funktion nehmen die Pläne der Jugendlichen im Übergangsprozesse ein, unabhängig davon, wie realistisch und wie ausdifferenziert diese ausfallen mögen. „Muss man ja

so ein bisschen planen, damit man irgendwie weiß, was man machen soll“ (BGJ1.1, 106); „Ich brauch immer einen Plan B. (...)“ (WSJ1.12, 246; 271) etc. stellen typische Aussagen dar, die sich diesbezüglich in nahezu allen Interviews finden lassen.

Auch die Panelbetrachtung der quantitativen Daten verdeutlicht die erhebliche vorstrukturierende Bedeutung, die den Plänen der Jugendlichen für die Anschlusswege zukommt, die sie nach Schuljahresende dann tatsächlich beschreiten. Von den Jugendlichen, denen der Übergang in das duale System gelungen ist, hatten 81% dies auch beabsichtigt. D. h. nur 19% gelingt der Übergang in die duale Ausbildung, ohne dass der beschrittene Weg ursprünglich auch geplant war.

3.4 Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungsverhalten

Mit Blick auf die Ausbildungsplatzsuche und das Bewerbungsverhalten im Verlaufe des Schuljahres zeichnet die deskriptive Auswertung der standardisierten Befragung ein recht düsteres Bild. Während rund 43% der Jugendlichen schon in der ersten Hälfte des Schuljahres die Ausbildungsplatzsuche begonnen haben, nehmen weitere 13% die Suche erst im zweiten Halbjahr auf. Vor allem aber haben 44% der Jugendlichen angegeben, während des gesamten Bildungsgangs *überhaupt nicht* aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht zu haben. Der Anteil derjenigen, die keine einzige schriftliche Bewerbung verschickt haben, fällt mit 45,3% noch einmal etwas höher aus. Selbst unter den Jugendlichen, die in der Eingangsbefragung ausdrücklich den Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis beabsichtigt haben, liegt die Quote der Jugendlichen, die sich nicht beworben haben, bei bemerkenswerten 35,8%.

Hier deutet sich eine Erklärung für die hohe Diskrepanz an zwischen der Quote der Jugendlichen, die Anfang des Schuljahres angegeben haben in eine duale Ausbildung übergehen zu wollen, und der Zahl, die dies faktisch erreicht hat: Viele Jugendliche tun nichts, zu wenig oder zu spät dafür, um ihre Übergangspläne zu realisieren.

Auf die Frage, „warum sie sich nicht beworben haben“ – Mehrfachantworten waren möglich – können dann nur 10% der Jugendlichen ohne Bewerbungsaktivität darauf verweisen, dass sie bereits eine Zusage auf einen Ausbildungsplatz haben. Vor allem geben die Jugendlichen an (70%), nun doch weiter zur Schule zu gehen und 15,3% zeigen sich resignativ („weil ich sowieso keine Zusage erhalten werde“). Ein gutes Drittel signalisiert zudem, dass es ihnen an einem zeitlich angemessenen „Berufswahlfahrplan“ mangelt, indem sie erklären, dass ihnen die Bewerbung zu früh erscheine. Überdies deutet sich ein (noch immer) bestehender Bedarf an gezielter Berufsorientierung und systematischer Unterstützung im Bewerbungsprozess der Jugendli-

chen an, die als Grund angegeben haben, dass sie nicht wissen, „was sie werden wollen“ (30,9%), „wo oder bei wem sie sich bewerben sollen“ (23,3%) und „wie sie sich richtig bewerben“ sollen (16,5%).

4. Determinanten des Übergangs der Schülerinnen und Schüler in die duale Ausbildung

In welchem Maße tragen nun aber die Übergangspläne und das Berufsorientierungs- und Übergangsverhalten der Jugendlichen dazu bei, dass nach Schuljahresende der Übergang in eine duale Ausbildung gelingt?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde mittels binärer logistischer Regression geprüft, ob bzw. in welchem Maße der Übergang in die duale Ausbildung oder aber der – erneut – alternative Verbleib der Jugendlichen mit dem Stand ihrer beruflichen Orientierung und ihrem Übergangsverhalten, mit ihren askriptiven oder erworbenen Personenmerkmalen und/oder mit dem besuchten Bildungsgang als Kontextfaktor statistisch zu erklären sind.

Im Einzelnen wurden als unabhängige Variablen die Übergangsabsichten und Bildungsaspirationen der Jugendlichen, ihre Berufsaspirationen, d. h. die Spezifikation mindestens eines Berufswunsches, ihre Einstellungen zur dualen Ausbildung, ihre Übergangspräferenzen bei Schuljahresbeginn sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche und den Bewerbungsprozess berücksichtigt. Zudem ging als weitere exogene Variable in das Modell ein, ob und ggf. ab wann die Jugendlichen aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben. Als askriptive Personenmerkmale wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie das mit Hilfe des Bücherindikators gemessene kulturelle Kapital in das berechnete Modell eingespeist. Als erworbene Schüler- und als Kontextmerkmale wurden schließlich der in den Bildungsgang mitgebrachte Schulabschluss, die in der Sekundarstufe I besuchte Schulform, die Halbjahresnoten in Deutsch und Mathematik sowie der besuchte Bildungsgang berücksichtigt.

Schließt man alle genannten Merkmale in die Analyse ein und legt ein moderates Signifikanzniveau von 10% zugrunde, so tragen – wie in Abbildung 1 dokumentiert – nur das Suchverhalten der Jugendlichen, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Anforderungen bei der Ausbildungsplatzsuche und im Bewerbungsprozess sowie – knapp – die Übergangsabsicht der Jugendlichen dazu bei, statistisch zwischen den Absolventen des Übergangsegments zu diskriminieren, die in die duale Ausbildung übergehen und jenen, die das nicht tun.

Abb. 1: Übersicht der logistischen Regression (Gesamtmodell)

Abhängige Variable: Übergang in betriebliche Ausbildung (ja = 1; andere Anschlussstation = nein = 0)		Abgänger einj. Gesamt n = 161 Einschluss Haupteffekte vollständig			
	Unabhängige Variablen (Haupteffekte)	b	σ_b	e^b	Sig.
inhaltliche Faktoren	Übergangsintention (MP I) <i>andere oder keine Übergangsintention</i> betriebliches Ausbildungsverhältnis	0,825	0,535	2,201	0,098
	Bildungsaspiration im Leben (MP I)	keine sig. Effekte			
	Berufswunschspezifikation (MP I)	keine sig. Effekte			
	Ausbildungsplatzsuche (MP I & II) <i>überhaupt keine Suchaktivität</i> Ausbildungsplatzssuche erst in der zweiten Schuljahreshälfte Ausbildungsplatzsuche schon in der ersten Schuljahreshälfte	1,210 1,586	0,648 0,648	3,352 4,882	0,062 0,014
	Einstellung zur betrieblichen Ausbildung (MP I)	keine sig. Effekte			
	Subjektive Norm: Ausbildungspräferenz (MP I)	keine sig. Effekte			
	Selbstwirksamkeitserwartung (Suche und Bewerbung) (MP I)	0,586	0,327	1,798	0,073
Personenmerkmale	askriptive Geschlecht	keine sig. Effekte			
	Migrationshintergrund	keine sig. Effekte			
	Bücher im Elternhaus	keine sig. Effekte			
	erworbene Halbjahresnote Mathematik	keine sig. Effekte			
	Halbjahresnote Deutsch	keine sig. Effekte			
	Schulabschlussniveau bei Schulabgang	keine sig. Effekte			
	Bildungsbiographischer Hintergrund (Abgangsschulf. Sek. I)	keine sig. Effekte			
Kontext	Bildungsgang	keine sig. Effekte			
Pseudo-R ² nach Nagelkerke		0,325			

Quelle: eigene Darstellung

Die Übergangschance der Jugendlichen, die den Übergang in die duale Ausbildung intendiert haben, ist gegenüber denjenigen die das nicht beabsichtigt haben, mehr als zweimal so hoch. Zudem haben Jugendliche, die schon im ersten Schulhalbjahr aktiv nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben, im Vergleich mit den dauerhaft inaktiven Jugendlichen als Refrenzgruppe eine um das 4,8-fache höhere Übergangschance. Beginnen die Jugendlichen erst später, d. h. im zweiten Schulhalbjahr damit, nach einem Ausbildungsplatz zu suchen, steigern sie ihre Übergangschancen im Vergleich mit den passiv Bleibenden immerhin noch um mehr als den Faktor 3. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Jugendlichen in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche

und den Bewerbungsprozess werden zwar ebenfalls signifikant, tragen aber kaum zur Erklärungskraft des Gesamtmodells bei.

Von den berücksichtigten Personen- oder Kontextmerkmalen hat hingegen kein einziges einen eigenständigen Einfluss auf Chancen der Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung einzumünden. Es gibt somit in diesem Datensatz keinen empirischen Hinweis auf etwaige geschlechtsspezifische soziale Benachteiligung zu Lasten der jungen Frauen im Übergangsegment, wie sie etwa im Anschluss an die Evaluation des Berufsgrundbildungsjahres in Hessen vermutet wurden (vgl. Schmidt 2009).³

Die erzielte Varianzaufklärung des Gesamtmodells liegt bei rund 32%. Die Modellgüte ist damit deutlich schlechter als jene eines vergleichbaren für die Absolventen der Sekundarstufe I berechneten Modells, das knapp 50% der Varianz aufklären konnte. Die Übergänge der Absolventen der Sekundarstufe I in das duale System sind somit deutlich besser durch die berücksichtigten Variablen zu erklären als jene der Absolventen der einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments.

5. Fazit

Schülerinnen und Schüler, die einen einjährigen Bildungsgang des Übergangsegments besuchen, münden in der Mehrheit geplant und mit der Erwartung in dieses Segment des deutschen Berufsbildungssystems ein, durch die Verlängerung des Schulbesuchs um ein weiteres Schuljahr ihr schulisches Abschlussniveau zu erhöhen und dann erfolgreich in eine vollqualifizierende Ausbildung, primär im dualen System, überzugehen.

Übergangsprozesse in das und innerhalb des Berufsbildungssystems sollten deshalb zukünftig zumindest auch als Ausdruck „geplanten Verhaltens“ analysiert werden. Es ist zu erwarten, dass Theorien, die das Übergangsverhalten Jugendlicher als intentional geplantes Verhalten zu modellieren erlauben und die in der Übergangsforschung stark rezipiert werden, auch für die hier thematisierte Bildungsbeteiligung im Übergangsegment Gültigkeit beanspruchen können (vgl. Ajzen & Fishbein 1977, 1980; Friberg 2014; Winther & Ney 2008).

So gesehen stützen und stärken die hier präsentierten Ergebnisse die Schlussfolgerungen, die unlängst auch Eickhoff, Kremer und Zoyke (2014, S. 49 f.) aus ihrer explorativ-qualitativen Studie zu Berufsorientierungs- und

3 Wird das Modell modifiziert, indem Wechselwirkungen und die automatische Eliminierung von Kovariaten zugelassen werden, so zeigt sich weiterhin, dass nur die Übergangsintention und die Ausbildungsplatzsuche als miteinander verknüpfte Einflussfaktoren übrig bleiben. Dies verweist darauf, dass im Sinne einer Handlungskette von Intention und Aktion diese Faktoren im Zusammenhang betrachtet werden müssen.

Übergangsprozessen Jugendlicher im Übergangsegment gezogen haben: Zu großen Teilen treffen die Jugendlichen aus ihrer Perspektive heraus eine rationale Wahl unter Einbezug einer Kosten-Nutzen-Kalkulation, dass ein höherer Bildungsabschluss mit besseren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt einhergehen wird: „Dann hab ich mir gedacht mit einem Hauptschulabschluss kommt man nicht weit, ohne Ausbildung, da muss jetzt ein Realschulabschluss nach, und bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Das war eigentlich so der Hauptgrund“ (BGJ1.1, 2).

Am Ende des Schuljahres hat sich dieses Kalkül dann jedoch nur für eine Minderheit der Jugendlichen erfüllt und der Anteil der Desorientierten ist mit rund einem Viertel auffällig hoch, was im Lichte der vorstehend präsentierten Ergebnisse auf ein ungünstiges „Timing“ und auf Probleme bei der Regulation der zur Umsetzung der Übergangsabsicht erforderlichen Anschluss-handlungen, d. h. des Such- und Bewerbungsverhaltens der Jugendlichen zurückzuführen ist.

Für den Übergangserfolg in Ausbildung ist gerade im Falle der einjährigen Bildungsgänge entscheidend, dass die Jugendlichen schon sehr früh, d. h. in den ersten Wochen des Schuljahres eine klare institutionelle Anschlussorientierung aufgebaut haben und diese dann schon früh aktiv verfolgen. Jugendliche, die dies tun, können auf diese Weise ihre Erfolgsaussichten gegenüber ihren weniger oder erst später aktiv suchenden Mitschülerinnen und Mitschülern signifikant erhöhen.

Für die regionale und schulische Förderpraxis bedeutet dies zunächst, dass man, wenn die wiederholte Bildungsbeteiligung im Übergangsegment reduziert werden soll, tatsächlich – wie in den einschlägigen Länderinitiativen vorgesehen – zunächst die Berufsorientierung und Übergangsplanung in der Sekundarstufe I optimieren muss. Denn nur wenn die Jugendlichen schon vor oder spätestens kurz nach der Einmündung in die einjährigen Bildungsgänge des Übergangsegments auf einen Anschluss in die duale Ausbildung hin orientiert sind, werden sie so frühzeitig mit der Such- und Bewerbungsaktivität beginnen können, wie es offenbar nötig ist, um Mehrfachschleifen im Übergangssystem zu verhindern.

Während der Bildungsgänge ist dann eine systematische Prozessbegleitung erforderlich, zu der angeleitete Gruppensettings ebenso wie individuelle Förderstrategien beitragen können (vgl. Kremer, Beutner & Zoyke 2012; Zoyke 2013). Wenn Jugendliche in systematischer, moderierter Weise und unterstützt durch Visualisierungen (Erstellung des eigenen Berufsfahrplans o.ä.) in einer Gruppe über die eigenen Ziele und Handlungspläne berichten und reflektieren, so werden „Verkürzungen“ der eigenen Handlungsstrategien in das Bewusstsein gehoben und damit bearbeitbar. Auf diese Weise können Erweiterungen der Handlungsstrategien initiiert werden, indem die eigenen Strategien mit denen der anderen Gruppenmitglieder verglichen und ggf. Alternativen erwogen werden.

Individuelle Förderstrategien können dann die verbindliche Vereinbarung und spätere Überprüfung des Vollzugs der erforderlichen einzelnen Handlungsschritte sowie die Gewährleistung des richtigen Timings im Such- und Bewerbungsprozess sicherzustellen versuchen. Eine derartige Förderpraxis ist zweifelsohne aufwendig, aber bis zu einem gewissen Grad erfolgversprechend, wenn es darum geht, die Übergangschancen der Absolventen des Übergangsegments in Ausbildung zu verbessern.

Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude – behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 4./5. Juni 2012. Online im Internet: <http://www.bundesrat.de/DE/gremien-konf/fachministerkonf/wmk/Sitzungen/12-06-04-05-WMK/12-06-04-05-beschluesse,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/12-06-04-05-beschluesse.pdf> (25.06.2013).
- Bickmann, J. & Enggruber, R. (2001). Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In R. Enggruber (Hrsg.), *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke*, (S.11-62). Münster: LIT Verlag.
- Bührmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Eickhoff, A., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2014). Übergang mit System?! Eine Betrachtung des Übergangs- und Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive von Jugendlichen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(1), 37-56.
- Euler, D. (2012). Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 321-328.
- Friberg, K. (2014). Apprenticeship orientation as planned behavior in educational choices: a path model of antecedent beliefs. *Empirical Research in Vocational Education and Training – online*, 6, 1-7. Online: <http://www.ervet-journal.com/content/6/1/7> (20.07.2014).
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). (Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(3), 24-28.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2012). *IAB-Kurzbericht 17/2012*. Nürnberg.
- Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.) (2012): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im beruflichen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW (Hrsg.) (2012). Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote (Arbeitspapier/Stand: 31.1.2012), Düsseldorf: MAIS.
- Münk, D., Rützel, J. & Schmidt, Ch. (Hrsg.) (2010). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, 2. Auflage, Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2013). Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I als gelingende Berufswahlen? Deskriptive Ergebnisse einer regionalen Längsschnittuntersuchung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster: Waxmann, S. 109-122.
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2014). Das Berufsorientierungspanel (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung „Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis“, Münster: ecotransfer-Verlag.
- Schicke, H. (2014). Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2009). Geschlechtsspezifische Aspekte des Berufsbildungsjahres in Hessen und ihre Auswirkungen auf den Übergang in Ausbildung. In D. Münk, T. Dreißinger & R. Tenberg (Hrsg.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum* (S. 77-86). Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Schmidt, C. (2011). Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa
- Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@ Spezial 4 – HT208 - online*, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf (25.09.2014).
- Wiethoff, C. (2011). *Übergangsscoaching mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Winther, E. & Ney, S. (2008). Abitur und dann? Ausbildungs- und Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Dispositionen. *Wirtschaft & Erziehung*, 60(10), 328-339.
- Zimmer, G. (2009). Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In G. Zimmer & P. Dehnhostel (Hrsg.), *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung*, (S. 7-45). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Zoyke, A. (2013): Individuelle Förderung von Personen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in berufliche Ausbildung und Umschulung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 109(3), 421-447.

Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung

Taiga Brahm

1. Jugendliche im Übergangsegment

Zahlreiche Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit keine unmittelbare Anschlusslösung, d. h. eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule, finden, besuchen das so genannte Übergangsegment. Ziel ist es, die Jugendlichen weiter zu unterstützen und so ihre Chancen für den Eintritt in eine qualifizierte Berufsausbildung zu erhöhen. Im Schweizer Übergangsegment können vier Arten von so genannten Brückenangeboten unterschieden werden (Gertsch et al. 1999; Egger 2007): a) das Berufsvorbereitungsjahr, das häufig als schulisches Vollzeitangebot konzipiert ist, b) die Vorlehre als berufspraktisches Angebot mit einem oder zwei Tagen Schule pro Woche, c) Integrationskurse, die das Ziel des Spracherwerbs verfolgen und d) so genannte Motivationssemester, die sich neben Schulabgängern/-innen auch an Jugendliche und junge Erwachsene richten, die bereits einmal von Arbeitslosigkeit betroffen waren. In der Schweiz nehmen etwa 20% der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit ein Brückenangebot wahr (Meyer et al. 2011, S. 87). Das Übergangsegment stellt also ein hoch bedeutsames Feld der beruflichen Bildung dar, welches bis dato – trotz zunehmender Bemühungen verschiedener Institutionen – relativ wenig erforscht ist (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird diese Forschungslücke aufgegriffen. Auf Basis der Resilienztheorie wird erörtert, inwieweit Interventionen zur Persönlichkeitsförderung einen Beitrag dazu leisten können, dass Jugendliche im Übergangsegment (besser) mit Schutzfaktoren ausgestattet werden, die für Eintritt und Verbleib in einer Berufsausbildung relevant sind. Dabei wird untersucht, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS), die an unterschiedlichen Interventionen zur Resilienzförderung in Brückenangeboten teilnehmen, hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und Konfliktfähigkeit entwickeln. Zentrale Annahme des Beitrags ist, dass es sich bei diesen drei Zieldimensionen um wesentliche personale Schutzfaktoren im Sinne der Resilienztheorie handelt (vgl. Kapitel 2). Die Untersuchung wurde im Rahmen des von der Jacobs Stiftung geförderten Projekts „Youth in Transition“ in den Brückenangeboten des Schweizer Kantons St. Gallen durchgeführt.

2. Resilienztheorie als theoretische Hintergrundfolie für die Gestaltung von Interventionen

2.1 Resilienz als Konstrukt

Resilienz bezeichnet die „Fähigkeit von Menschen ..., Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche oder sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2006, S. 13). Dabei kann auch der erschwerte Übergang von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung als eine Krise angesehen werden, da der berufliche Sozialisationsprozess zunächst behindert und verzögert wird (Oser et al. 2004). In einer qualitativen empirischen Untersuchung konnte für den Schweizer Kontext exploriert werden, dass Jugendliche in Brückenangeboten nicht nur aufgrund fachlicher Lücken auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz scheitern, sondern dass insbesondere auf der persönlichen resp. überfachlichen Ebene Entwicklungsbedarf besteht (Brahm et al. 2014). Aus diesem Grund eignet sich die Resilienztheorie als theoretische Hintergrundfolie für die vorliegende Untersuchung. Durch Resilienz gekennzeichnete Menschen greifen auf so genannte Schutzfaktoren (psychische Ressourcen) zurück, welche ggf. vorliegende Risikofaktoren, z. B. niedriger sozioökonomischer Status, häufige Umzüge der Familie (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse 2009, S. 21-22) abschwächen können. Unterschieden werden soziale Ressourcen, z. B. die Familie, das soziale Umfeld (ebd., S. 29) oder im Zusammenhang mit einer Berufsausbildung auch Vertrauenspersonen oder unterstützende Peers (Häfeli & Schellenberg 2009, S. 35) sowie personale Schutzfaktoren. Unter die personalen Schutzfaktoren fallen beispielsweise die Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen (insbesondere konstruktiver Umgang mit Konflikten und Offenheit), Selbstwirksamkeit sowie Berufswahl- bzw. Übergangskompetenzen (vgl. ebd., S. 9).

Im Hinblick auf die Situation von Jugendlichen in Brückenangeboten ist insbesondere bedeutsam, dass es sich bei der Resilienz bzw. den zugrunde liegenden Schutzfaktoren um eine Kompetenz des Menschen handelt, die sich (weiter-) entwickeln kann (Welter-Enderlin 2006, S. 13). Ein weiteres praktisch bedeutsames Merkmal ist die Betonung der Stärken eines Menschen anstelle der Schwächen (Atkinson et al. 2009). Diese sollen dazu genutzt werden, auftretende Risiko- und Stresssituationen, z. B. das Fehlen eines Ausbildungsplatzes, gut zu bewältigen (Wustmann 2009). Resilienz ist weiterhin situationsspezifisch entwickelbar, was gleichzeitig auch bedeutet, dass die Förderung jeweils mit Blick auf den angestrebten Anwendungsbereich erfolgen sollte (Fingerle 2011, S. 211).

Zur Resilienzförderung von Jugendlichen im Übergangsegment bestehen folglich verschiedene Ansatzpunkte. Als für eine Berufsausbildung rele-

vante personale Schutzfaktoren wurden im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Youth in Transition“¹ drei Schwerpunkte festgelegt (Herzog et al. 2006; Imdorf 2007; Moser 2004; Oser et al. 2004; Oser & Düggele 2008): Kausalattribution, Selbstwirksamkeit und konstruktiver Umgang mit Konflikten. Der Fokussierung auf personale Schutzfaktoren liegt die Annahme zugrunde, dass innerhalb des Übergangssegments Schutzfaktoren in der Familie bzw. im sonstigen sozialen Umfeld i. d. R. eher schwieriger zugänglich und weniger beeinflussbar sind.

2.2 Empirische Studien zur Resilienzförderung im Übergangssegment

Hinsichtlich der Förderung von Schutzfaktoren können nur vereinzelt empirische Studien berichtet werden (vgl. auch Brahm et al. 2012). Im Rahmen eines Projekts der Gruppe von Oser et al. (2004, S. 12-13) resp. Oser und Düggele (2008, S. 23-31) wurden zwei Interventionen durchgeführt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Dabei wurden folgende Schutzfaktoren als Zieldimensionen angestrebt: realistische und objektive Kausalattribution, Bewältigungsstrategien (Coping), Zielorientierung und Selbstwirksamkeit. Die Interventionen wurden gesamthaft auf die Zieldimensionen ausgerichtet. Konkret wurde eine korrektive Intervention über drei Monate mit vier Wochenstunden durchgeführt und eine präventive mit zwei Wochenstunden (Oser & Düggele 2008, S. 48-50). Dabei konnte tendenziell eine Wirkung festgestellt werden, wobei die Ergebnisse aufgrund geringer Fallzahlen teilweise auch nicht signifikant waren (vgl. ebd., S. 74, 81). Nichtsdestotrotz konnten auf Basis dieser Untersuchung die personalen Schutzfaktoren Selbstwirksamkeit und Kausalattribution als Zieldimensionen der vorliegenden Untersuchung ausgewählt werden. Bei den vorhandenen praktischen Konzepten zur Persönlichkeitsförderung fällt auf, dass diese – wie auch in der Studie von Oser et al. (2004) – eher kurzfristig angelegt sind. Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde ein in die Brückenangebote integrierter und über ein gesamtes Schulhalbjahr dauernder Ansatz mit drei getrennten Interventionen gewählt. Im Folgenden wird exemplarisch eine Intervention kurz dargestellt.²

1 Das Projekt „Youth in Transition“ wurde durch die Jacobs Foundation unterstützt. Im Projekt arbeite(te)n neben der Autorin Dieter Euler, Michèle Collenberg, Anja Gebhardt, Tobias Jenert, Daniel Steingruber und Dietrich Wagner sowie eine Vielzahl an Lehrpersonen mit, denen die Autorin an dieser Stelle für ihren Einsatz dankt.

2 Aus Platzgründen ist es nicht möglich, alle drei Interventionen zu beschreiben. Weitere Unterlagen können bei der Autorin erfragt werden bzw. finden sich bei Brahm & Euler (2013, S. 6-11).

2.3 Kurzdarstellung der Intervention zur Förderung von Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen

Selbstwirksamkeit bezeichnet die Einschätzung von Personen hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten, bestimmte Leistungen zu erbringen (Bandura 1986, S. 391). Es wird angenommen, dass Selbstwirksamkeit über drei Mechanismen das Handeln beeinflusst: a) durch die Wirkung auf die Zielsetzung (Annäherung versus Vermeidung), b) durch eine höhere Qualität der Leistung und c) durch gesteigertes Durchhaltevermögen, insbesondere im Falle von Widerständen (Bandura 1986, 1997). Studien zeigen beispielsweise, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung Menschen unterstützt, Phasen der Arbeitslosigkeit zu überwinden (Wiener & Oei 1999).

Im Rahmen der Intervention werden die SuS zunächst für ihre eigenen Stärken sensibilisiert, indem sie sich z. B. an Situationen erinnern sollen, in denen sie erfolgreich waren (beispielsweise im Verein, im privaten Umfeld, im Nebenjob). Für diese Situationen werden die Stärken, die zum Tragen kamen, analysiert. In einem zweiten Schritt sollen die SuS im Sinne eines Lernens am Modell aus den Erfahrungen anderer Personen, z. B. erfolgreicher Auszubildender lernen. Die Intervention kulminiert in einem längerfristigen und häufig eigenständig umzusetzenden Projekt (je nach Rahmenbedingungen der Schule). Dabei sollen die Lernenden sich selbst Ziele setzen, Maßnahmen zur Zielerreichung festlegen und die Zielüberprüfung vornehmen können. Auch das Geben und Annehmen von Feedback wird als zu fördernde Kompetenz angesehen. Ein mögliches Projekt stellt der Auftrag dar, ein interessantes Unternehmen in der Region zu finden und dort den CEO, einen Auszubildenden und einen anderen Mitarbeiter zu interviewen. Als Ergebnis präsentieren die SuS dieses Interview ihren Mitschülern/-innen. Abbildung 1 zeigt das Gesamtkonzept im Überblick.

Abb. 1: Intervention zur Selbstwirksamkeit

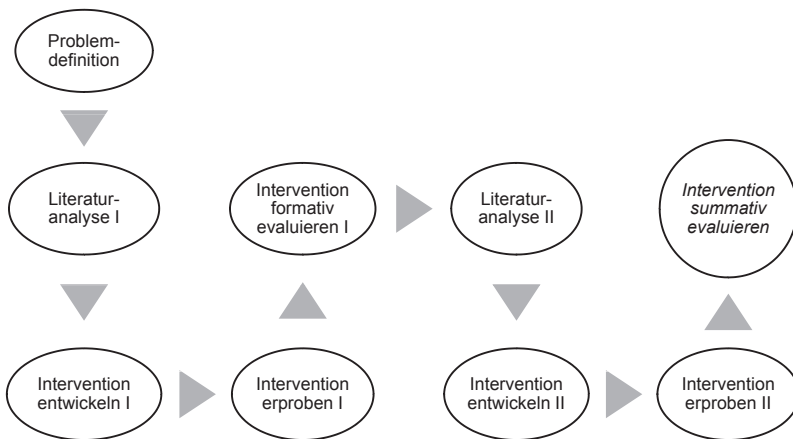


Quelle: Brahm und Euler (2013, S. 9)

3. Forschungsdesign

Die Untersuchung wurde methodologisch im Rahmen eines „Design-Based-Research“-Projekts (Barab & Squire 2004) durchgeführt. Den Ausgangspunkt bildet die Frage, wie ein angestrebtes Ziel (hier: Resilienzförderung) in einem vorliegenden Kontext (hier: Übergangsegment) am besten durch noch zu entwickelnde Interventionen erreicht werden könnte (Euler 2014). Damit verbindet sich die Zielsetzung, dass die Forschung zur Entwicklung von “innovative educational environments“ (Brown 1992, S. 141) beiträgt und gleichzeitig praxisrelevante Theorien entwickelt. Folglich handelt es sich im vorliegenden Fall um Interventionen in der unmittelbaren Praxis mit dem Ziel herauszufinden, welche Aspekte der Intervention in der Umsetzung ‚funktionieren‘ (Collins 1999). Abbildung 2 zeigt den Verlauf eines Teils des Forschungsprojekts.

Abb. 2: Forschungsdesign des gesamten Design-Based Research-Projekts



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Euler (2014, S. 20)

Im Projekt „Youth in Transition“ wurden die Interventionen in drei Entwicklungszyklen in Kooperation mit den Lehrpersonen der Brückenangebote (weiter-) entwickelt. Die Unterrichtskonzepte wurden zunächst als Prototypen erarbeitet und im ersten Zyklus mit einzelnen Klassen erprobt. Die auf Basis von qualitativen Rückmeldungen von Lehrpersonen und SuS sowie von Unterrichtsbeobachtungen überarbeiteten Versionen der Unterrichtskonzepte wurde dann in einem zweiten Zyklus mit allen Klassen der Brückenangebote

durchgeführt und nochmals formativ evaluiert. Basis der hier berichteten Evaluation ist die dritte Version. Damit handelt es sich um stabile, in der Praxis erprobte Unterrichtskonzepte.

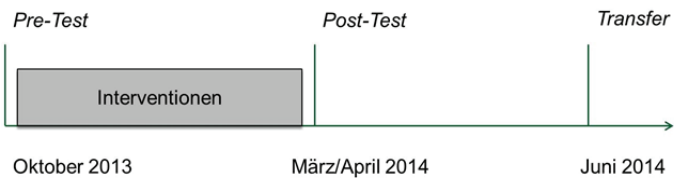
Da im vorliegenden Beitrag nicht der gesamte Entstehungs- und Erprobungsprozess der Interventionen dargelegt werden kann, wird als Ausschnitt die (summative) Evaluation der durchgeführten Evaluationen angeführt (in Abbildung 3 in Kursivdruck). Die Interventionen wurden an vier verschiedenen Schulen durchgeführt. Die Implementation erfolgte zur besseren Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowohl im Berufsvorbereitungsjahr [BVJ] (Vollzeit-Angebot) als auch in der Vorlehre [VL] (Unterricht nur an einem Tag pro Woche). In jeder Schule wurden je zwei der drei Interventionen implementiert. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der SuS und die Anzahl der Klassen bzw. unterschiedlicher Lehrpersonen je Intervention.³

Tab. 1: Stichprobe der Implementierung

<i>Intervention</i>	<i>Anzahl Klassen</i>	<i>Anzahl Lehrpersonen</i>	<i>Anzahl SuS</i>
Kausalattribution	4 BVJ/14 VL	17	129
Selbstwirksamkeit	4 BVJ/13 VL	17	205
Konfliktbewältigung	6 BVJ/21 VL	21	270

Für die summative Evaluation der Interventionen wurden die am Projekt beteiligten SuS während des Unterrichts in einem Pre-Test, einem Post-Test und einer Transfer-Erhebung zu ihrem Attributionsstil, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Konfliktbewältigung schriftlich befragt (Abb. 3).

Abb. 3: Forschungsdesign des gesamten Design-Based Research-Projekts.



Quelle: eigene Darstellung

Aus ethischen Gründen wurde von Seiten der Schulen die Einrichtung von Kontrollgruppen abgelehnt. Bei den eingesetzten Instrumenten handelt es sich weitestgehend um bereits vorher validierte Skalen (siehe Tab. 2). Die

3 Dadurch dass die SuS an je zwei der drei Interventionen teilnahmen und die Schulen unterschiedlich gross sind, unterscheidet sich die Anzahl pro Intervention.

Reliabilität stellt sich bei den meisten Skalen als gut bis sehr gut dar (Cronbachs α zwischen .643 und .780). Bei den Skalen zur Kausalattribution ist Cronbachs α sehr niedrig ($< .590$), so dass die Ergebnisse mit großer Vorsicht zu interpretieren sind. Tabelle 2 zeigt die verwendeten Skalen, den Bezug zur Intervention, jeweils ein Beispiel-Item aus dem Fragebogen sowie die Reliabilität.

Tab. 2: Überblick über die eingesetzten Instrumente

Skala	Bezug zur Intervention	Beispiel-Item	α
Allgemeine Selbstwirksamkeit ⁴	Selbstwirksamkeit	Wenn mir etwas nicht sofort gelingt, dann lasse ich die Finger davon.	.653
Schulbezogene Selbstwirksamkeit ⁵		Wenn ich vor der Klasse ein Ergebnis präsentieren muss, glaube ich, dass ich das schaffe.	.780
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit ⁶		Ich habe Angst, dass ich in einem Vorstellungsgespräch nicht gut bin.	.716
Schwieriges artikulieren ⁷	Konstruktiver Umgang mit Konflikten	Ich „fresse“ Konflikte in mich hinein, weil ich diese nicht gerne anspreche.	.780
Mit Lösungslosigkeit umgehen ⁷		Wenn mir ein Konfliktgespräch zu lange dauert, dann dränge ich auf eine schnelle Einigung.	.643
Vor- und Nachbereiten ⁷		Vor einem Konfliktgespräch überlege ich mir genau, warum der vorausgegangene Konflikt überhaupt entstanden ist.	.703
Gespräche strukturieren und sequenzieren ⁷		Ich achte in Konfliktgesprächen darauf, dass keiner dem anderen ins Wort fällt.	.662
Einen kooperativen Konfliktstil zeigen ⁷		Ich bin bereit, Kompromisse einzugehen, wenn ich dadurch einen Konflikt lösen kann.	.740
Lösungen zielgerichtet entwickeln ⁷		Bei Ideen zu einer Konfliktlösung überlege ich, was ich zur Umsetzung der Ideen beitragen kann.	.734
Allgemeine Kausalattribution ⁸	Kausalattribution	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	.590
Berufsbezogene Kausalattribution ⁹		Ob ich eine Arbeit bekomme, hängt ausschliesslich vom Arbeitgeber ab.	.450

4 Schwarzer & Jerusalem (2002) sowie Oser & Dügge (2008).

5 Jerusalem & Satow (1999).

6 z. T. selbst formuliert, z. T. Oser & Dügge (2008).

7 Keller et al., (2006).

8 Krampen (1991).

9 Selbst formuliert.

Insgesamt konnten die Daten von 302 SuS für die Datenauswertung verwendet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 59.9% (wobei die Brückenangebote durch hohe Fluktuation unter den SuS gekennzeichnet sind).¹⁰ Von den Befragten waren 213 (= 70.5%) weiblich. Über 50% der Befragten waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung 17 Jahre alt, die restlichen Befragten waren 16 resp. 18 Jahre alt. Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe von SPSS Version 21 sowie mit MPlus Version 7.1. Zur Analyse der Entwicklung der SuS über die Zeit wurden latente Wachstumskurvenmodelle (latent growth curve models) genutzt (Geiser 2010).

4. Ergebnisse der Untersuchung

Die Datenanalyse mit Hilfe latenter Wachstumsmodelle gibt erste Hinweise für eine Wirksamkeit der Interventionen. Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, wurden für jedes Konstrukt drei verschiedene Wachstumsmodelle (WM) analysiert. Mit dem WM 1 wurde das durchschnittliche Wachstum von t1 über t2 nach t3 dargestellt. Das WM 2 zeigt mit zwei separaten Angaben zunächst die Entwicklung der SuS von t1 nach t2 und in der zweiten Angabe die Entwicklung von t2 nach t3. Im dritten WM wird schließlich das Wachstum vom ersten zum dritten Zeitpunkt (ohne Berücksichtigung des zweiten Zeitpunkts dargestellt). Die Güte der Modelle kann als sehr gut bezeichnet werden (Angabe für das WM 2 zur Selbstwirksamkeit: CFI > .970, TLI > .951, RMSEA < .055; die Modellgüte der beiden anderen Modelle ist vergleichbar).

Für die berufsbezogene Selbstwirksamkeit zeigt sich, dass die SuS während der Interventionsphase eine positive Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit verzeichnen können. In der Transferphase gibt es keine signifikante Veränderung. Insgesamt ist ein deutliches Wachstum von t1 nach t3 ersichtlich (siehe Tab. 3, Spalte 2/3). Ein sehr ähnliches Bild der Entwicklung der SuS zeigt sich für die allgemeine Kausalattribution (nicht in der Tab. abgebildet).

10 Es kann leider keine Aussage dazu getroffen werden, inwieweit es sich bei den fehlenden SuS um diejenigen handelt, welche das Brückenangebot abgebrochen haben oder ob diese lediglich nicht am 2. Erhebungszeitpunkt teilnahmen. Aufgrund der Anonymität der Befragung konnte diese Information nicht von Seiten der Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Tab. 3: Wachstumsmodell für a) die berufsbezogene Selbstwirksamkeit und b) die Teilkompetenz „Gespräche strukturieren und sequenzieren“ (Konstruktiver Umgang mit Konflikten)

<i>Ø-Wachstum</i>	<i>Berufsbezogene Selbstwirksamkeit</i>		<i>Gespräche strukturieren und sequenzieren</i>	
	<i>Koeffizient¹¹</i>	<i>p-Wert</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>p-Wert</i>
WM 1:				
t1 → t2 → t3	0.189***	0.000	-0.001	0.980
WM 2:				
t1 → t2	0.244**	0.006	0.140*	0.032
t2 → t3	0.132	0.151	-0.119*	0.032
WM 3:				
t1 → t3	0.376***	0.000	0.021	0.722

Ein anderes Muster der WM kann Tabelle 3 für die Teilkompetenz „Gespräche strukturieren und sequenzieren“ entnommen werden. Hier ist insgesamt keine Entwicklung der SuS vom Pre-Test bis zur Transfermessung zu verzeichnen. Allerdings zeigt die Detailanalyse in WM 2, dass während der Intervention (von t1 nach t2) ein Wachstum bei den SuS zu beobachten ist. Allerdings wird dieses durch eine in etwa gleich starke negative Veränderung von t2 nach t3 in der Gesamtschau aufgehoben. Dieses Ergebnis zeigt sich auch für die schulische Selbstwirksamkeit.

Neben diesen beiden Mustern an WM bestehen für eine Reihe von Konstrukten auch nicht signifikante Ergebnisse, wie der nachfolgenden Übersicht für alle Konstrukte entnommen werden kann.

11 Die Varianzen sind nicht signifikant und werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht in die Tabelle aufgenommen.

Tab. 4: Entwicklung der Konstrukte im Überblick

	t1 → t2 → t3	t1 → t2	t2 → t3	t1 → t3
Allg. Selbstwirksamkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schulbezogene Selbstwirksamkeit	n.s.	+*	n.s.	n.s.
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	+***	+**	n.s.	+***
Schwieriges artikulieren	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Mit Lösungslosigkeit umgehen	n.s.	n.s.	+*	+*
Vor- und Nachbereiten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gespräche strukturieren und sequenzieren	n.s.	+*	-	n.s.
Kooperativen Konfliktstil zeigen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lösungen zielgerichtet entwickeln	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Allgemeine Kausalattribution	+*	+*	n.s.	+*
Berufsbezogene Kausalattribution	n.s.	n.s.	-	n.s.

(* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$)

5. Diskussion und Reflexion

Die Resilienzförderung von Jugendlichen im Übergangsegment stellt ein theoretisch wie praktisch hoch bedeutsames Ziel dar. Für die Jugendlichen ist häufig die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und in diesem Zusammenhang ihrer Widerstandskraft mindestens so wichtig wie das Schließen fachlicher Lücken. Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein erster Einblick in die Ergebnisse eines designbasierten Forschungsprojekts gegeben, das sich zum Ziel gesetzt hat, die Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und den Umgang mit Konflikten als ausgewählte Schutzfaktoren zu fördern. In Zusammenarbeit mit Lehrpersonen in Brückenangeboten im Kanton St. Gallen wurden für diese Zielkonstrukte Unterrichtskonzepte entwickelt und in vier Schulen

und insgesamt 35 Schulklassen umgesetzt. Die vorliegenden Unterrichtskonzepte zeichnen sich somit durch eine hohe theoretische und praktische Fundierung aus, da sie in Kooperation von Forschenden und Lehrpersonen entwickelt wurden. Im Rahmen der (summativen) Evaluation wurde untersucht, wie sich die SuS in den angestrebten Zieldimensionen entwickeln.

Zusammenfassend kann exemplarisch festgehalten werden, dass die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von t1 nach t2 signifikant ansteigt und auch in t3 signifikant höher als in t1 ist. Für die Kompetenz im Umgang mit Konflikten ist für das Teilkonstrukt „Gespräche strukturieren“ ein signifikanter Anstieg von t1 zu t2 zu verzeichnen, wobei es von t2 nach t3 zu einer signifikanten negativen Entwicklung kommt. Im Teilkonstrukt „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ entwickeln sich die SuS von t2 zu t3 signifikant positiv.

Die vorliegenden Ergebnisse geben zunächst nur erste Hinweise darauf, dass sich die SuS, welche an den Interventionen teilnahmen, in Teilen der erhobenen Konstrukte in die erwünschte Richtung entwickeln. Da es aufgrund der praktischen Bedingungen im Feld nicht möglich war, Kontrollgruppen einzurichten, kann keine Aussage getroffen werden, inwieweit die vorliegenden Veränderungen auf die Interventionen zurückgeführt werden können. Da bei einem Teil der Konstrukte nach Ende der Intervention ein Rückgang im Lernerfolg festzustellen ist, kann dies zumindest als erstes Indiz gewertet werden, dass die Entwicklung ohne eine Intervention in dieser Art und Weise nicht aufgetreten wären.

Aufgrund des für Längsschnittstudien üblichen Drop-Outs von Befragten insbesondere vom 2. zum 3. Erhebungszeitpunkt ist auch zu berücksichtigen, dass potentiell Unterschiede zwischen Befragten und Nicht-Befragten bestehen. Da zwischen denjenigen, die nur zum ersten Zeitpunkt an der Befragung teilnahmen und denjenigen, die an allen Erhebungszeitpunkten die Fragebogen ausfüllten, zu t1 keine signifikanten Unterschiede bestanden, kann davon ausgegangen werden, dass das vorliegende Sample für die Kohorte als repräsentativ angesehen werden kann. Nichtsdestotrotz können gewisse Selektionseffekte nicht ausgeschlossen werden.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen der vorliegenden Studie kann festgehalten werden, dass diese einen Beitrag dazu leistet, die Entwicklung der Jugendlichen im Übergangssegment zu erforschen und sich damit einer Zielgruppe widmet, die wenig beleuchtet wird. Die Studie zeigt, dass sich Jugendliche in Brückenangeboten in ihrer Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und teilweise auch im Umgang mit Konflikten weiterentwickeln können. Es ist sicherlich notwendig, die dargestellten Befunde in weiteren Untersuchungen, insbesondere mittels Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen, zu überprüfen.

Durch Entwicklung und Umsetzung von drei Konzepten zur Förderung der Resilienz von Jugendlichen leistet die Studie darüber hinaus einen Beitrag zur praktischen Gestaltung von Förderangeboten im Übergangssegment.

Es wird angenommen, dass die vorliegenden Konzepte auch in Deutschland und Österreich eingesetzt werden können. Auch hier kann sich Forschung anschließen, unter welchen Bedingungen die vorliegenden Konzepte gut übertragen werden können.

Literatur

- Atkinson, P. A., Martin, C. R. & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 137-145.
- Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung. (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Elektronisch verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8> (2013-09-18).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Brahm, T. & Euler, D. (2013). Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, 1-17. Elektronisch verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf (2013-09-19).
- Brahm, T., Euler, D. & Steingruber, D. (2012). ‚Brückenangebote‘ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2(108), 194-216.
- Brahm, T., Euler, D. & Steingruber, D. (2014). Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 66 (1), 89-104.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Hrsg.), *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Egger, D. P. (2007). Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Unpublished Work.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft, 15-41.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gertsch, M., Gerlings, A. & Modetta, C. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: EDK.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Imdorf, C. (2007). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 15). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Keller, M., Gomez, J., Bauer-Klebl, A. et al. (2006). *Manual zum Fragebogen zur Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens in Konfliktsituationen*. St. Gallen: Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Krampen. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, T., Hupka-Brunner, S. & Keller, A. (2011). Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der PISA 2000 / TREE-Kohorte: Synopsis 2000-2007. In M. M. Bergmann et al. (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (1, S. 86-91). Zürich: Seismo-Verlag.
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Bern: h.e.p.
- Oser, F. & Düggele, A. (2008). Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggele, A. et al. (2004). Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers. Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Welter-Enderlin, R. (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & R. Hildenbrandt (Hrsg.), *Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28-42). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Wiener, K. K. & Oei, T. P. (1999). Predicting job seeking frequency and psychological well-being in the unemployed. *Journal of Employment Counseling*, 36(1), 67-81.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17(1), 71-78.

Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive¹

Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann

1. Einleitung

Die Arbeitsmarktlage in Deutschland hat sich seit 2006 stetig verbessert und spätestens seit der Wirtschaftskrise 2008/09 wird Deutschland von anderen OECD-Ländern wegen seiner niedrigen Jugendarbeitslosigkeit beneidet (Dustmann et al. 2014; OECD 2013). Gleichwohl sieht die bildungspolitische Debatte in Deutschland verschiedene Probleme beim Übergang Schule-Beruf. Erstens gibt es eine hohe Zahl an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Die Bundesagentur für Arbeit (2013) zählt für das Jahr 2011 1,5 Millionen Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Alter zwischen 25 und 35 Jahren. Trotz des demographiebedingten Rückgangs der Zahl der Schulabgänger bleibt die Anzahl an ausbildungswilligen Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz hoch. Für das Jahr 2013 verzeichnete der Berufsbildungsbericht ca. 21.000 unversorgte Bewerber, also Jugendliche, die weder in eine berufliche Ausbildung noch in eine Alternative eingemündet sind. Hinzu kommen ca. 60.000 Jugendliche, die zwar eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben, aber angeben, weiterhin nach einer Ausbildungsstelle zu suchen (BMBF 2014). Zweitens geht die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zurück und Betriebe beklagen oft die fehlende Ausbildungsreife von Jugendlichen. 2013 blieben 33.000 Ausbildungsstellen unbesetzt und 40% der Betriebe gaben an, mindestens einen Ausbildungsplatz nicht besetzen zu können (BMBF 2014). Dies zeigt die zunehmenden Probleme, Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt zusammenzuführen. Drittens weisen Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und Ju-

1 Bernd Fitzenberger dankt den Zuhörerinnen und Zuhörern bei der Jahrestagung der BWP 2014 in Schwäbisch-Gemünd für hilfreiche Kommentare. Weiterhin danken wir für hilfreiche Diskussionen Christian Dustmann und Aderonke Osikominu. Für finanzielle Unterstützung danken wir der DFG im Rahmen des Projektes „Education and Vocational Training, Transitions, and Labor Market Outcomes“ (Nr. Fi 692/11-1) sowie der Universität Freiburg und dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Baden-Württemberg im Rahmen des Projektes „Die Wirkung des Bildungssystems auf den Übergang von Schule in Beruf – Evaluation des Pilotprojekts Erfolgreich in Ausbildung“ (Nr. 31-7532.20/068). Die Verantwortung für den Beitrag liegt bei uns alleine.

gendliche mit Migrationshintergrund starke Probleme beim Übergang Schule-Beruf auf. Mädchen sind im Vergleich zu Jungen weiterhin stärker auf weniger, häufig schlechter bezahlte Berufe konzentriert und in gut bezahlten MINT-Berufen unterrepräsentiert. Viertens legen aktuelle Studien nahe (Umkreher & Schmillen 2013), dass Jugendarbeitslosigkeit stark konzentriert ist und mit starken negativen Effekten auf die Beschäftigungschancen in höherem Alter verbunden ist. Fünftens führen die technologisch bedingten Veränderungen in der Tätigkeitsstruktur am Arbeitsmarkt zu einer höheren Nachfrage nach stärker qualifizierten Arbeitskräften und zu einem Rückgang an Arbeitsplätzen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten (Acemoglu & Autor 2011). Mit diesen Entwicklungen gehen eine zunehmende Nachfrage von Jugendlichen nach höheren allgemeinen Schulabschlüssen und eine Erhöhung des Alters bei Abschluss einer beruflichen Ausbildung einher. Gleichzeitig sinken die Beschäftigungschancen für leistungsschwächere Jugendliche, die häufig nach dem ersten Schulabschluss ins Übergangssystem einmünden.

Maßnahmen der Berufsberatung und der Berufsorientierung starten in der Sekundarschule und zielen darauf ab, Jugendliche bei der Entwicklung und Umsetzung der eigenen beruflichen Karriere zu unterstützen und somit den Übergang Schule Beruf zu erleichtern (BMBF 2013; Fitzenberger & Lickleder 2015 sowie die dort zitierte Literatur). Berufsorientierung umfasst praktische Informationen aus der Berufskunde, Bewerbungstrainings und die Vermittlung und Betreuung von Praktika. Darüber hinaus sollen arbeitsmarktrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten vermittelt werden und ein Coaching bei der Berufswahl erfolgen. Die Berufsorientierung soll somit die Matching-Probleme zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt reduzieren.

Dieser Beitrag behandelt den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt aus ökonomischer Sicht. Abschnitt 2 gibt einen kurzen Überblick der ökonomischen Literatur zur Ausbildung. Abschnitt 3 beschreibt die längerfristige Veränderung der Bildungsabschlüsse in Deutschland. Abschnitt 4 umfasst ausgewählte empirische Ergebnisse zur Notenentwicklung, Berufsorientierung und den direkten Übergängen nach Abschluss der Hauptschule. Das Fazit in Abschnitt 5 schließt die Arbeit ab.

2. Ökonomische Aspekte

2.1 Berufsausbildung als Investition

Die ökonomische Literatur (siehe Wolter & Ryan 2011 als neueren international orientierten Überblick) zum dualen System der Berufsausbildung legt einen großen Schwerpunkt auf die Frage, ob und inwieweit die Berufsausbildung allgemeines oder spezifisches Humankapital schafft und wer für die Berufsausbildung bezahlt. Humankapital bezeichnet die Summe an erworbenem Wissen und Fähigkeiten, die produktiv im Arbeitsmarkt eingesetzt werden kann. Die Berufsausbildung wird in der Humankapitaltheorie als Bildungsinvestition angesehen (siehe Franz 2013, Kapitel 3), deren Erträge in der höheren zukünftigen Produktivität der Ausgebildeten liegen. Das Spezifikum der dualen Ausbildung besteht in der Synergie zwischen Lernen und Arbeiten, die eine arbeitsmarktnahe Ausbildung mit praktischer Berufserfahrung verbindet. Die Humankapitaltheorie unterstellt, dass sich sowohl schulische Bildung als auch Berufserfahrung („Learning-by-doing“) positiv auf das Humankapital und damit auf die zukünftigen Verdienste auswirkt.

Im Hinblick auf die Finanzierung der Ausbildung gibt es zwei Extremfälle (siehe Wolter & Ryan 2011). Einerseits produziert eine sehr spezifische Ausbildung in einem eng definierten Berufsfeld mit Schwerpunkt auf betriebsspezifisches Wissen spezifisches Humankapital, das der Auszubildende nicht in anderen Berufen und in anderen Betrieben verwerten kann. Der Ertrag der Ausbildung konzentriert sich auf den Ausbildungsbetrieb und dann hat dieser einen Anreiz die Ausbildung zu finanzieren. Andererseits erhöht eine sehr breite Ausbildung, die allgemeines Humankapital vermittelt, das sich auch produktivitätssteigernd in anderen Betrieben einsetzen lässt und bei der die erworbenen Kenntnisse über einen allgemein anerkannten Abschluss zertifiziert sind, die Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten in anderen Betrieben. Hier besteht die Gefahr der Abwerbung nach Ausbildungsabschluss („Poaching“), was die Ausbildungsbereitschaft des Ausbildungsbetriebes reduziert. Mit der Gefahr der Abwerbung steigt andererseits der Wert der Ausbildung für den Jugendlichen und damit dessen Motivation das Ausbildungsziel zu erreichen.

Die duale Ausbildung in Deutschland umfasst einen hohen Umfang von allgemeinem Humankapital und die Ausbildungsbetriebe tragen positive Nettokosten der Ausbildung (Wolter & Ryan 2011). Die Kosten der Ausbildung umfassen die Lohnkosten der Auszubildenden und die Kosten für Ausbilder und Lernmaterialien. Gegengerechnet werden die Produktionsbeiträge der Auszubildenden. Die niedrige Ausbildungsbereitschaft vieler Betriebe hängt mit den positiven Nettokosten zusammen. Wenn ein Betrieb trotz positiver Nettokosten ausbildet, dann muss es aus ökonomischer Sicht weitere Vorteile

der Ausbildung für Ausbildungsbetriebe geben, die sich nach Ende der Ausbildung durch die Weiterbeschäftigung der Auszubildenden materialisieren. Wolter & Ryan (2011) und Mohrenweiser & Backes-Gellner (2010) bezeichnen dies als investitionsorientierte Ausbildung, im Gegensatz zu einer produktionsorientierten Ausbildung, wie in der Schweiz, bei der sich die Ausbildung alleine aufgrund der niedrigen Löhne der Auszubildenden und der Beiträge der Auszubildenden zur Produktion rechnet.

Die ökonomische Analyse der investitionsorientierten Ausbildung in Deutschland konzentriert sich auf eine Analyse von asymmetrischer Information, Lohnrigiditäten und Institutionen (Wolter & Ryan 2011). In einer vielbeachteten Studie argumentieren Acemoglu & Pischke (1998), dass eine komprimierte Lohnstruktur für Betriebe einen Anreiz für Ausbildung in allgemeines Humankapital darstellt, wenn der Betrieb durch die Beschäftigung des Auszubildenden dessen Arbeitsproduktivität und dessen Lernergebnisse im Rahmen der Ausbildung besser kennt, als dies für andere Betriebe nach Ende der Ausbildung möglich ist. Die Übernahmeentscheidung hängt davon ab, ob der Ausgebildete als hinreichend geeignet für eine Weiterbeschäftigung angesehen wird, ob er ein attraktiveres weiteres Jobangebot erhält und ob er eine weitere (vollzeitschulische) Ausbildung anstreben möchte. Wenn andere Betriebe die Arbeitsproduktivität des Ausgebildeten ebenso gut wie der Ausbildungsbetrieb einschätzen können und die Arbeitsproduktivität in den verschiedenen Betrieben gleich hoch ist, dann kann der Ausbildungsbetrieb keinen Ertrag aus der Ausbildung dergestalt ziehen, dass er einem übernommenen Ausgebildeten einen Lohn unterhalb seiner Arbeitsproduktivität zahlt. In einem solchen Fall haben Betriebe keinen Anreiz eine Ausbildung in allgemeines Humankapital mit positiven Nettoausbildungskosten zu finanzieren. Die Möglichkeit einen Lohn unterhalb der Arbeitsproduktivität zu bezahlen besteht ebenfalls, wenn ein Teil des vermittelten Humankapitals betriebspezifisch ist, wenn Institutionen (bspw. Tarifverträge, Dustmann & Schönberg 2009) zu einer Reduktion der qualifikatorischen Lohnunterschiede relativ zu den Unterschieden in der Arbeitsproduktivität führen oder wenn Unternehmen aufgrund von eingeschränktem Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt (bspw. Monopsonmacht aufgrund von Such- und Matchingfraktionen, Mortensen & Pissaridis 1999) Löhne unterhalb der Arbeitsproduktivität zahlen können.

Die ökonomische Literatur zur Ausbildung konzentriert sich auf die Balance zwischen Kosten und Erträgen der Ausbildung aus Betriebssicht. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe hängt von der Qualität der Auszubildenden ab sowie von der Möglichkeit, über die Ausbildung qualifizierte Arbeitnehmer zu rekrutieren. Die Ausbildungsbereitschaft sinkt bei positiven Nettokosten, wenn die durchschnittliche Qualität der Auszubildenden sinkt (bspw. weil ein immer größerer Anteil an Jugendlichen eine vollzeitschulische Ausbildung oder einen tertiären Ausbildungsabschluss anstreben) oder

wenn ausgebildete qualifizierte Bewerber zu geringeren Kosten direkt eingestellt werden können (bspw. weil die in anderen Betrieben erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse besser zertifiziert werden und auf die Tätigkeit im Betrieb angewandt werden können).

Demgegenüber finden bisher in der ökonomischen Literatur die Entscheidungen der Jugendlichen eine weit geringere Aufmerksamkeit. Auszubildende bezahlen in Deutschland für die Ausbildung in Form von Opportunitätskosten, da die Ausbildungsvergütung niedriger als die Entlohnung als ungelernte Arbeitnehmer ist oder da die Beschäftigung als Auszubildender ihren (Freizeits-) Nutzen im Vergleich zu einem Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem oder im Übergangssystem reduziert. Allerdings ist die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit als ungelernter Arbeitnehmer dadurch eingeschränkt, dass im Regelfall bis zum 18. Lebensjahr eine Berufsschulpflicht besteht. Außerdem hängt das Interesse Jugendlicher an einer Ausbildung auch davon ab, ob die in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse durch eine geeignete Zertifizierung auch anderweitig genutzt werden können.

2.2 Berufsplanung, Berufsorientierung und Berufsberatung

Vor der Entscheidung für eine spezifische Ausbildung steht die Berufsplanung des Jugendlichen. Angesichts der steigenden relativen Nachfrage nach höherqualifizierter Arbeit geht ein höherer allgemeiner Schulabschluss mit einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen einher. Durch einen längeren Schulbesuch vermeidet der Jugendliche eine frühzeitige Festlegung auf einen sehr spezifischen Karrierepfad, d. h. eine typischerweise vom Jugendlichen als schwierig angesehene Entscheidung kann länger aufgeschoben werden (Entscheidungsvermeidung, siehe DellaVigna 2009). Da eine Berufsausbildung als Bildungsinvestition spezifisches Humankapital in einem Beruf akkumuliert, ist sie mit höheren Risiken verbunden und erfordert eine Abwägung des zukünftigen Ertrags mit den aktuellen Entscheidungskosten und Opportunitätskosten der Ausbildung. Die wahrgenommenen Entscheidungskosten können hoch sein, da Jugendliche oft unsicher über ihre eigenen Wünsche und zukünftigen Präferenzen sind und das Risiko eines Lock-in-Effekts in einer berufsspezifischen Karriere besteht, von der der Jugendliche noch nicht einschätzen kann, ob sie seinen Wünschen entspricht. Eine große Rolle spielt die wahrgenommene Attraktivität von Berufen für die Ausbildungsentscheidung von Jugendlichen. Hiervon hängen der Anreiz ab, den mit einer Ausbildung verbundenen Leistungs- und Lernanforderungen zu entsprechen, und die Zufriedenheit mit der getroffenen Ausbildungsentscheidung. Während der Ausbildung lernt der Jugendliche erst seine genauen Präferenzen kennen.

Die Unsicherheit über die Passgenauigkeit einer spezifischen Berufsausbildung spiegelt sich auch in der Tatsache wieder, dass in den vergangenen Jahren fast ein Viertel der Ausbildungsverhältnisse vorzeitig wieder aufgelöst wurde (BMBF 2014). Jugendliche haben häufig Schwierigkeiten mit einer realistischen Berufsplanung, die sich an ihren Arbeitsmarktchancen orientiert. Zeitinkonsistente Präferenzen und soziale Präferenzen (DellaVigna 2009) lassen die Anstrengungen in einer Ausbildung aus einer verhaltensökonomischen Perspektive kurzfristig als sehr unattraktiv erscheinen, da der Freizeitnutzen sinkt (Hofer 2004) und der Jugendliche die gewohnte schulische Umgebung und seinen Freundeskreis verlässt. Risikoaversion und Kurzfristorientierung sind ausgeprägter für leistungsschwächere oder weniger qualifizierte Jugendliche (Dohmen et al. 2010), die zudem geringere nicht-kognitive Fähigkeiten aufweisen (Cunha & Heckman 2007). Beide Effekte reduzieren die Ausbildungsreife von Jugendlichen und reduzieren deren längerfristige Karrierechancen.

Maßnahmen der Berufsberatung und der Berufsorientierung zielen darauf ab, den Jugendlichen bei der Entwicklung und Umsetzung der eigenen beruflichen Karriere zu unterstützen (BMBF 2013). Neben der reinen Vermittlung von Informationen über Möglichkeiten der Schulausbildung und der Berufsausbildung sowie Bewerbungstraining sollen ebenfalls nicht-kognitive Fähigkeiten wie Entscheidungsfähigkeit, Selbständigkeit, Zuverlässigkeit und Problemlösefähigkeit gefördert werden, die die Ausbildungsreife erhöhen und die erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung der Berufsplanung ermöglichen. Solga et al. (2012) kommen zu dem Schluss, dass eine erfolgreiche Ausbildung von Hauptschülern stark von deren nicht-kognitiven Fähigkeiten abhängt. Schließlich ist es von großer Bedeutung, dass die Jugendlichen eine realistische Einschätzung ihrer eigenen Wünsche und Fähigkeiten sowie ihrer Möglichkeiten und Chancen in dem für sie relevanten regionalen Arbeitsmarkt entwickeln. Berufsberatung und Berufsorientierung unterstützen im Sinne der Such- und Matching-Theorie (Mortensen & Pissaridis 1999) die Suche der Jugendlichen nach einem Ausbildungsplatz in einem Arbeitsmarkt mit unvollständiger Information. Darüber hinaus sollen Jugendliche in die Lage versetzt werden, passende Ausbildungsentscheidungen zu fällen, die nicht nach kurzer Zeit revidiert werden. Beides verbessert die Matching-Effizienz im Ausbildungsmarkt. Das Übergangssystem soll in einer schulischen Umgebung leistungsschwächere Jugendliche in der Berufsplanung und in der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützen. Allerdings besteht bei einem Wechsel in das Übergangssystem die Gefahr einer negativen Signalwirkung bei zukünftigen Bewerbungen und einer andauernden Entscheidungsvermeidung in Verbindung mit Lock-in-Effekten in schulischer Umgebung.

Eine sinkende Ausbildungsbereitschaft sowohl von Jugendlichen als auch von Betrieben lässt sich damit erklären, dass der Arbeitsmarkt höhere schuli-

sche Qualifikation stärker nachfragt und das allgemeinbildende Schulsystem im Zuge der Bildungsexpansion einem größeren Anteil an Jugendlichen eine höhere Schulausbildung anbietet. Bildungsökonomisch ist aus unserer Sicht bisher nicht geklärt, ob sich das allgemeinbildende schulische System schneller an technologische Änderungen anpasst, ob die allgemeinen Kompetenzen besser im Arbeitsmarkt einsetzbar sind als die spezifischeren Kenntnisse, die im Rahmen einer dualen Ausbildung erworben werden und ob die Curricula der schulischen Ausbildung schneller als Berufsordnungen an Veränderungen im Arbeitsmarkt angepasst werden (Wolter & Ryan 2011).

2.3 Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die aktuelle ökonomische Literatur befasst sich wenig mit Geschlechterunterschieden in der beruflichen Ausbildung in Deutschland, obwohl bekanntermaßen eine Segregation der Berufe nach Geschlechtern besteht und die Verteilung der Berufe von Mädchen wesentlich konzentrierter als die von Jungen ist (siehe Fitzenberger & Kunze 2005 und die dort zitierte Literatur). Da tendenziell Jungen besser bezahlte Berufe erlernen, werden von politischer Seite verschiedene Maßnahmen durchgeführt (Stichwort MINT-Berufe), um Mädchen zu ermuntern solche Berufe anzustreben und Betriebe zu ermuntern Mädchen als Auszubildende in solchen Berufen einzustellen (BMBF 2013). Zu beachten ist allerdings, dass Mädchen im Durchschnitt risikoaverser als Jungen sind und dass sie vermutlich eher eine breite als eine spezifische Ausbildung mit höheren Erträgen und Risiken anstreben (Dohmen et al. 2010; Fitzenberger & Kunze 2005). Gesellschaftliche Rollenmodelle lassen für Mädchen bestimmte Berufe zudem als weniger attraktiv erscheinen, unter anderem im Hinblick auf die Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf.

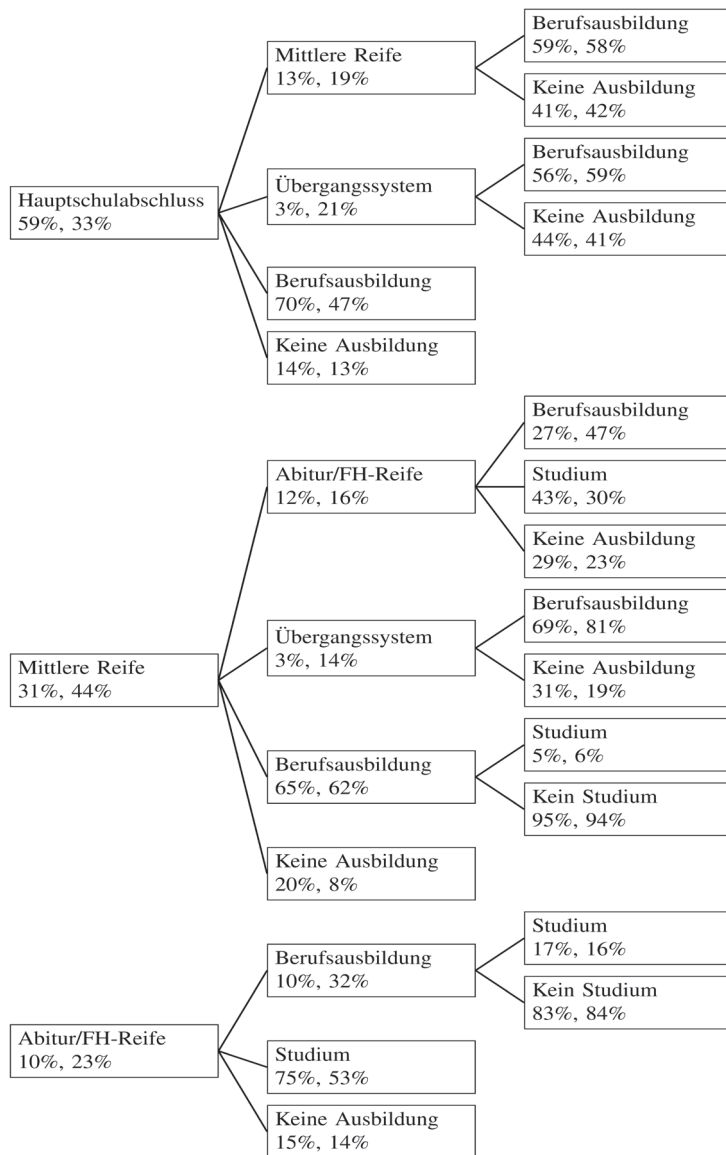
Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es schwieriger eine erfolgreiche Ausbildung zu absolvieren (Kristen & Granato 2005). Dies kann damit zusammenhängen, dass leistungsschwächere Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger auf soziale Netzwerke bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zurückgreifen können. Des weiteren könnten Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger an Ausbildungen mit einem spezifischen Karrierepfad im deutschen Arbeitsmarkt interessiert sein, sei es weil sie auch den Arbeitsmarkt des Landes ihrer Vorfahren im Auge haben oder sei es, weil sich ihre Berufswahl (teilweise kulturbedingt) auf einen bestimmten ethnischen Arbeitsmarkt einschränkt (Kristen & Granato 2005).

3. Der Übergang Schule-Beruf im Kohortenvergleich

Wie viele Industrienationen hat Deutschland in den letzten Jahrzehnten eine Bildungsexpansion erlebt, in deren Zuge der Anteil der Personen mit höheren Schulabschlüssen und Tertiärabschlüssen deutlich gestiegen ist. Gleichzeitig dokumentiert die Literatur eine steigende Nachfrage der Wirtschaft nach hochqualifizierten Arbeitskräften und zunehmende Ungleichheiten zwischen den Bildungsgruppen hinsichtlich Löhnen und Beschäftigung (vgl. Acemoglu & Autor 2011). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie sich vor diesem Hintergrund die Übergangsmuster nach der allgemeinbildenden Schule verändert haben. Datengrundlage ist die Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels NEPS (vgl. Blossfeld et al. 2011), die retrospektive Informationen über die Bildungs- und Erwerbsbiographie der Befragten enthält. Abbildung 1 zeigt die Sequenz der Bildungsabschlüsse, die innerhalb von 10 Jahren nach dem ersten Schulabschluss erworben wurden. In jeder Zelle werden zwei westdeutsche Schulabgängerkohorten verglichen: die Kohorte 1964-1975 (erste Zahl) sowie die Kohorte 1989-2000 (zweite Zahl). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Personen der vorigen Zelle.

Die Abbildung zeigt, dass der Anteil der Hauptschüler gesunken, der Anteil der Realschüler und Abiturienten hingegen gestiegen ist. Auch innerhalb der Schulabgängergruppen sind deutliche Veränderungen zu erkennen. Sowohl Haupt- als auch Realschüler beschreiten auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung zunehmend Umwege, entweder über das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses oder das Absolvieren einer Maßnahme im Übergangssystem. Der letztere Weg hat vor allem für Hauptschüler an Bedeutung gewonnen: in der Abgängerkohorte 1989-2000 absolviert etwa jeder vierte Hauptschulabsolvent nach der Schule eine Übergangsmaßnahme. Die Mehrheit der Absolventen des Übergangssystems schafft es, später eine berufliche Ausbildung abzuschließen, wobei aber auch hier die Hauptschüler schlechter abschneiden. Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses auf einer weiterführenden Schule gewinnt an Bedeutung – so erwerben in der jüngsten Kohorte 16% der Realschulabsolventen noch das Abitur oder eine Fachhochschulreife. Der Anteil derer, die innerhalb von 10 Jahren keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (weder direkt nach der Schule noch über Umwege), ist bei den Hauptschülern von 20% auf 30% gestiegen. Bei den Realschülern sinkt hingegen der Anteil derer, die keine Ausbildung abgeschlossen haben. Bei den Abiturienten ist ein Trend hin zu beruflichen Abschlüssen und weg von Universitätsabschlüssen festzustellen.

Abb. 1: Bildungsabschlüsse innerhalb von 10 Jahren nach dem ersten Schulabschluss, Vergleich Abgängerkohorte 1964-1975 vs. 1989-2000



Quelle: NEPS Erwachsenenkohorte, eigene Berechnungen

Weiterhin wird deutlich, dass die Übergänge länger und heterogener geworden sind. Hierfür gibt es unterschiedliche Erklärungen. Die sich im Zeitablauf verschlechternden Ausbildungschancen vor allem für Schulabgänger mit Hauptschulabschluss können zum einen dadurch erklärt werden, dass diese Gruppe im Kohortenvergleich eine sich verschlechternde Selektion hinsichtlich kognitiver und nichtkognitiver Fähigkeiten darstellt. Zum anderen steigt die relative Nachfrage der Betriebe nach qualifizierten Arbeitskräften. Außerdem steigt durch die stärkere Nachfrage von Abiturienten nach Ausbildungsberufen die Konkurrenz für Bewerber mit niedrigerem Schulabschluss. Leistungsschwächere Jugendliche werden vom Übergangssystem aufgefangen, während leistungsstärkere Haupt- und Realschüler zusätzliche Schulabschlüsse erwerben, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Hierzu passt auch die Beobachtung, dass in der jüngsten Kohorte die meisten Abiturienten, die zuvor einen Realschulabschluss erworben haben, später kein Studium, sondern eine berufliche Ausbildung absolvieren.

4. Übergänge nach Abschluss der Hauptschule

Die weiterhin bestehenden Schwierigkeiten des Übergangs Schule-Beruf treffen insbesondere Absolventen der Hauptschule, einer Schulform deren Bedeutung im Kohortenvergleich sehr stark zurückgegangen ist (bspw. haben in den letzten Jahren in Baden-Württemberg die 10jährigen Werkrealschulen (WRS) die Hauptschulen ersetzt). Der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse bewirkt eine geringere soziale Durchmischung und verschlechtert das Schul- und Lernklima in Hauptschulen (Solga & Wagner 2001). In den 2000er Jahren weisen Hauptschüler im Vergleich vermehrt sozial nachteilige Faktoren auf. Häufiger liegen schwierige Familienverhältnisse oder ein Migrationshintergrund vor. Die Vernetzung in das Erwerbssystem ist schwächer und die Eltern gehen häufig einfachen Tätigkeiten nach oder sind nicht erwerbstätig. Insgesamt münden 34% der Schulabsolventen in berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssystems (BMBF 2008). Auch hier sind Hauptschüler besonders betroffen (50,2%) und unter ihnen insbesondere Ausländer (66,36%). Die Stärkung der Ausbildungsfähigkeit von schwächeren Schülern und die Optimierung des Übergangs von Schule in Beruf bleibt auch angesichts sinkender Schülerzahlen eine große gesellschaftliche Herausforderung. Neben den kognitiven Fähigkeiten wird der Entwicklung der nicht-kognitiven Fähigkeiten eine wichtige Rolle zugeschrieben (Cunha & Heckman 2007). Besondere Maßnahmen der Berufsorientierung in der Hauptschule stellen auf die Ausbildung kognitiver und nichtkognitiver Fähigkeiten ab, die den Übergang in eine Berufsausbildung erleichtern sollen (Solga et al. 2012).

Die Studie von Fitzenberger & Lickleder (2015) basiert auf selbst durchgeführten wiederholten Befragungen für zwei Jahrgänge in den Klassen 8 und 9 der Freiburger Hauptschulen während der Jahre 2008 bis 2010. Es wurden Schüler, Lehrkräfte und Eltern befragt. Ein Schwerpunkt der Befragungen lag auf den Maßnahmen der Berufsorientierung. Erfasst wurde die Anzahl und Dauer der absolvierten Praktika sowie die subjektive Einschätzung von Schülern und Lehrern hinsichtlich des individuellen Fortschritts in Sachen Berufsplanung. Weiterhin liegen administrative Daten über die Notenentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik, die Teilnahme am Zusatzunterricht (ZU) als Vorbereitung für weiterführende Schulen und den Übergang nach Abschluss der Klasse 9 vor.² Für weitere Details zu den Daten sei auf Fitzenberger & Lickleder (2015) verwiesen.

Im Folgenden betrachten wir den deskriptiven Zusammenhang zwischen einerseits Schülercharakteristika und Startbedingungen am Ende der Klasse 7 und andererseits den schulischen Leistungen, der Berufsorientierung sowie dem Übergang nach Abschluss der Klasse 9. Über beide Jahrgänge hinweg werden 433 Schüler befragt, was etwa 79% der Gesamtpopulation aller Hauptschüler in beiden Jahrgängen in Freiburg umfasst. Die Stichprobe umfasst 48% Mädchen und der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund liegt bei 40%. Am ZU nehmen 53% der Schüler teil, wobei Schüler mit Migrationshintergrund leicht unterrepräsentiert sind. Im Rahmen der Berufsorientierung werden in Klasse 8 im Durchschnitt 2,28 Praktika mit einem durchschnittlichen Umfang von 15,91 Arbeitstagen absolviert, was deutlich über dem zu absolvierendem Pflichtpraktikum liegt. In Klasse 9 ist sowohl in der Anzahl als auch in der Dauer ein Rückgang zu konstatieren (Anzahl: 1,42; Dauer: 8,44). Hier treten andere Schwerpunkte, wie das Bewerben für weiterführende Schulen und Ausbildungsplätze zunehmend in den Vordergrund. Im Hinblick auf die Notenentwicklung vom Jahreszeugnis in Klasse 7 bis zum Jahreszeugnis in Klasse 9 in den Fächern Deutsch und Mathematik verbessern sich Jungen im Allgemeinen und insbesondere Jungen ohne ZU. Die Notenverbesserung ist am stärksten für Jungen mit Migrationshintergrund (meist ohne ZU). Mädchen hingegen verschlechtern sich und dies betrifft besonders Mädchen mit Migrationshintergrund.

Nach Abschluss der Hauptschule eröffnen sich verschiedene Übergangsmöglichkeiten. Zu diesen zählen der direkte Übergang in eine Ausbildung, in Klasse 10, in eine ein- bzw. zweijährige Berufsfachschule und ein Übergang in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (Übergangssystem), wie das Berufseinstiegsjahr oder das Berufsgrundbildungsjahr. Ca. 18% der Jugendliche streben einen direkten Übergang in Ausbildung an. Besonders

2 In den Jahren der Befragung ist die Teilnahme am Zusatzunterricht in den Klassenstufen 8 und 9 Mitvoraussetzung für den direkten Übergang in Klasse 10, welcher einen Werkrealschulabschluss ermöglicht. Die Entscheidung fällt auf Basis des Jahreszeugnisses in Klasse 7 und ist zudem abhängig von der Einschätzung des Lehrers.

hoch ist der Anteil der Schüler, welche zunächst den Besuch einer weiterführenden Schule anstreben.

Tabelle 1 (Spalten a) dokumentiert den realisierten Übergang nach Abschluss der Hauptschule. Nur ca. 10,6% der Schüler gelingt tatsächlich der direkte Übergang in Ausbildung. Auch der Übergang in Klasse 10 im Rahmen der WRS fällt mit ca. 12% im Vergleich mit der Teilnahmequote am ZU niedrig aus. Besonders hoch ist der Übergang in die Berufsfachschule und darüber hinaus mündet jeder vierte Schüler in das Übergangssystem ein. Unterscheidet man nach der Teilnahme am ZU, wird deutlich, dass aus beiden Gruppen ein vergleichbarer Anteil den Weg in Ausbildung geht. Es zeigt sich darüber hinaus, dass mit einer Teilnahme am ZU auch ein höherer Übergang in Klasse 10 und in Berufsfachschulen einhergeht. Umgekehrt münden aus der Gruppe ohne ZU über 40% in das Übergangssystem ein.

Tab. 1: Übergang nach Zusatzunterricht und Notenentwicklung

	(a) Übergang nach Klasse 9 (in Prozent)			(b) Notenentwicklung (Deutsch und Mathematik)		
Übergang	Gesamt	Mit ZU	Ohne ZU	Klasse 7	Klasse 9	Verbes- serung
Ausbildung	10,62	11,56	9,62	3,01	2,98	0,03
Klasse 10 (WRS)	12,01	18,22	5,29	2,62	2,59	0,03
Berufsfachschule	47,58	59,11	35,10	2,92	2,64	0,28
Berufsvorbereitung	25,40	8,89	43,27	3,49	3,63	-0,14
Sonstiges	4,39	2,22	6,73	3,06	3,25	-0,19
Gesamt				3,05	2,95	0,10

(a) n=433. Am Zusatzunterricht (ZU) nimmt ein Anteil von 53 Prozent teil (n=225). In der Kategorie ohne Zusatzunterricht (n=208) sind auch Schüler mit fehlender Teilnahmeinformation enthalten.

(b) n=410. Es wird die Differenz zwischen der Note in Klasse 7 und der Note in Klasse 9 berechnet. Somit stehen positive Zahlen für den Absolutwert der Notenverbesserung und negative Zahlen für eine Notenverschlechterung.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Fitzenberger & Licklederer (2015)

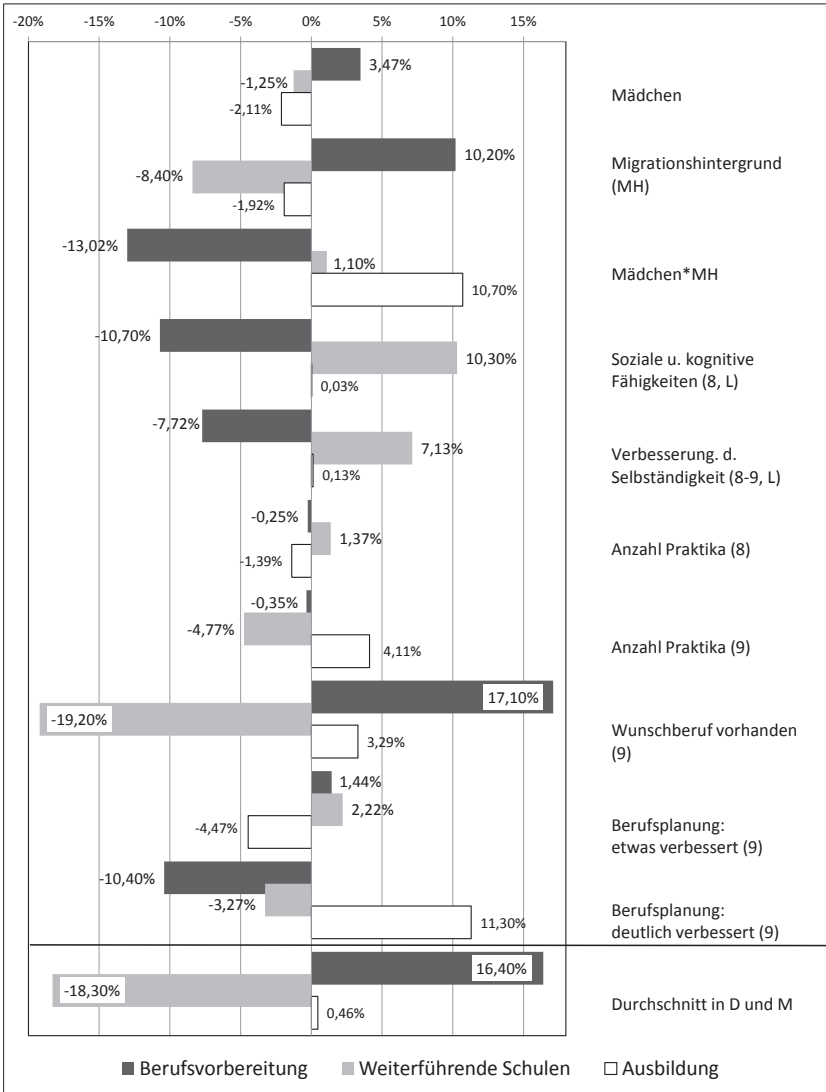
Im Hinblick auf die Notenentwicklung ergibt sich, dass für Schüler, welche direkt eine Ausbildung beginnen, die Durchschnittsnote mit 3,0 in der Mitte der gesamten Notenverteilung liegt (siehe Tabelle 1, Spalten b). Sowohl diese Schüler als auch Schüler, welche in Klasse 10 übergehen, halten über die letzten zwei Jahre in der Hauptschule ihren Notendurchschnitt. Eine deutliche

Notenverbesserung erreichen Schüler, welche in Berufsfachschulen wechseln. Sie erreichen mit durchschnittlich 2,64 am Ende von Klasse 9 nahezu das Notenniveau der Werkrealschüler. Die Schüler, die in das Übergangssystem einmünden, weisen schon in Klasse 7 eher schlechtere Noten auf (3,49) und sie verschlechtern sich weiter bis zum Abschluss der Hauptschule.

Welche Schülercharakteristika beeinflussen den Übergang nach der Hauptschule? Abbildung 2 zeigt den durchschnittlichen Effekt auf den direkten Übergang in Ausbildung (weiße Balken), in das Übergangssystem (Berufsvorbereitung; schwarz, inkl. Sonstige) und weiterführende Schulen (grau, Klasse 10 und Berufsfachschule) in Prozentpunkten auf Basis multivariater Probitschätzungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund (+10,20) und Mädchen ohne Migrationshintergrund (+3,47) gehen wahrscheinlicher in berufsvorbereitende Maßnahmen über.

Für Mädchen hebt sich der Effekt teilweise auf und sie beginnen eher eine Ausbildung. Der Übertritt in weiterführende Schulen geht mit besseren sozialen und kognitiven Fähigkeiten sowie besseren Schulnoten einher. Ebenso wirkt eine Verbesserung in der Selbständigkeit in der Berufsplanung positiv (+7,13). Ob ein Wunschberuf vorhanden ist weist gegensätzliche Effekte auf den Übergang in das Übergangssystem und in weiterführende Schulen auf. Die Ergebnisse legen nahe, dass Jugendliche, die eine weiterführende Schule anstreben, die Festlegung des Wunschberufs vertagen. Eine deutliche Verbesserung der eigenen Berufsplanung (+11,30) und die Absolvierung von Praktika in Klasse 9 (+4,11) gehen mit einem stärkeren Übergang in Ausbildung einher. Noten zeigen hierauf fast keinen Effekt.

Abb. 2: Einfluss verschiedener Merkmale auf die Übergänge (in %punkten)



Dargestellt sind durchschnittliche marginale Effekte multivariater Probitschätzungen auf die Art des Übergangs nach Abschluss der Hauptschule. In Klammern steht die Klasse und mit „L“ sind Fragen an den Lehrer gekennzeichnet. Die Effekte der Noten werden in einer getrennten Schätzung ermittelt.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Fitzenberger & Lickederer (2015)

5. Fazit

Aus ökonomischer Sicht sind schulische und berufliche Ausbildung Investitionen in Humankapital. Die steigende Nachfrage nach höher schulisch qualifizierter Arbeit und eine eher fallende Ausbildungsbereitschaft von Betrieben reflektieren sich verändernde Rentabilitätsüberlegungen für den optimalen Mix aus schulischer und beruflicher Ausbildung in Deutschland. Diese Veränderungen gehen mit einem stärkeren Trend zu höheren schulischen Ausbildungsabschlüssen, die im wachsenden Umfang über weiterführende Schulen erreicht werden, und einer Verschiebung des Beginns der Berufsplanung und damit der beruflichen Ausbildung einher. Neben der Bedeutung von höheren kognitiven Fähigkeiten für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt sind auch nicht-kognitive Fähigkeiten für die Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen sehr wichtig. Dies betrifft insbesondere leistungsschwächere Jugendliche in Hauptschulen und vergleichbaren Schulformen. Diese Jugendlichen sehen sich, wie in Abschnitt 3 und 4 gezeigt wird, trotz verbesserter Arbeitsmarktlage weiterhin großen Schwierigkeiten für den Übergang Schule-Beruf gegenüber. In der betrachteten Fallstudie zu Freiburger Hauptschulen in den Jahren 2008 bis 2010 (Fitzenberger & Lickleder 2015) zeigt sich, dass die leistungsstärkeren Schüler direkt nach der Hauptschule meist einen weiterführenden Schulabschluss anstreben und dass die leistungsschwächeren Schüler sehr häufig in das Übergangssystem einmünden. Die umfangreichen Maßnahmen der Berufsorientierung scheinen kaum etwas an dieser Zweiteilung zu ändern, die in dem betrachteten Fall schon Ende der Klasse 7 vorprogrammiert scheint. Der direkte Übergang in die Ausbildung gelingt nur noch einer Minderheit von Hauptschülern. Die Fallstudie belegt außerdem die besonderen Schwierigkeiten für Jungen mit Migrationshintergrund.

Literatur

- Acemoglu, D. & Autor, D. (2011). Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. In Ashenfelter, O. & Card, D. (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Volume 4A and 4B, North Holland, Elsevier, Amsterdam.
- Acemoglu, D. & Pischke, J.S. (1998). Why Do Firms Train? Theory and Evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Special Issue 14*.
- Bundesagentur für Arbeit [BA] (2013). *Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Jüngere Menschen ohne Berufsabschluss*, Mai 2013. Arbeitsmarktberichterstattung, Nürnberg.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2008, 2013, 2014). *Berufsbildungsbericht 2008, 2013 oder 2014*, Bonn und Berlin.
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- DellaVigna, S. (2009). Psychology and Economics: Evidence from the Field. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 315-372.
- Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D. & Sunde, U. (2010). Are Risk Aversion and Impatience Related to Cognitive Ability? *American Economic Review*, 100(3), 1238-1260.
- Dustmann, C. & Schönberg, U. (2009). Training and Union Wages. *The Review of Economics and Statistics*, 91(2), 363-376.
- Dustmann, C., Fitzenberger, B., Schönberg, U. & Spitz-Oener, A. (2014). From Sick Man of Europe to Economic Superstar: Germany's Resurgent Economy. *Journal of Economic Perspectives*, 28(1), 167-188.
- Fitzenberger, B. & Lickederer, S. (2015). Career Planning, School Grades, and Transitions: The Last Two Years in a German Lower Track Secondary School. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, erscheint demnächst.
- Fitzenberger, B. & Kunze, A. (2005). Vocational Training and Gender: Wages and Occupational Mobility among Young Workers. *Oxford Review of Economic Policy*, 21(3), 392-415.
- Franz, W. (2013). *Arbeitsmarktökonomik*. 8. Auflage, Springer-Verlag, Heidelberg.
- Gathmann, C. & Schönberg, U. (2010). How General is Human Capital? A Task-Based Approach. *Journal of Labor Economics*, 28, 1-49.
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. Adam Smith Lecture. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Kristen, C. & Granato, N. (2005). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration, Berlin, *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25-42), (Bildungsreform, 14), Bonn.
- Mohrenweiser, J. & Backes-Gellner, U. (2010). Apprenticeship Training – What for: Investment or Substitution? *International Journal of Manpower*, 31(5), 545-562.
- Mortensen, D.T. & Pissaridis, C.A. (1999). New Developments in Models of Search in the Labor Market. In O. Ashenfelter & D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics* (S. 2567-2627), Volume 3, North Holland, Elsevier, Amsterdam.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, A Review of National Career Guidance Policies*. Paris.
- OECD (2013). All in it together? The experience of different labour market groups following the crisis. Chapter 1 of *Employment Outlook*, July, Paris.
- Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B. (2012). Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? *WZBrief/Bildung*, 19, Februar 2012, Berlin.
- Solga, H., Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107-127.
- Umkehrer, M. & Schmillen, A. (2013). The Scars of Youth: Effects of early-career unemployment on future unemployment experience. *IAB-Discussion Paper*, Nr. 06/2013, Nürnberg.

Wolter, S. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In E.A. Hanushek, S. Machin & L. Wössmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, (Band 3, Kapitel 11, S. 521-576). Amsterdam: Elsevier.

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

1. Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung im Fokus eigener Professionalisierung

In fast allen Kursen der beruflichen Qualifizierung¹ steigen die Anforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen. Verschiedene Autoren beschreiben, dass das eigene lebenslange Lernen für diese Zielgruppe mittlerweile eine ökonomische und soziale Notwendigkeit ist. Lehrpersonen erhalten durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ihre Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Altheit & Dausien 2009; Kraft 2006). Ebenso wird es für Bildungsträger immer wichtiger, standardisierte Weiterbildungen anbieten zu können, um nicht zuletzt der Qualitätsdiskussion in der beruflichen Weiterbildung gerecht zu werden, die immer auch an die Professionalisierung der Dozierenden gebunden ist (vgl. Meisel 2005). Die entsprechenden Aus- und Fortbildungssysteme für Lehrkräfte im außerschulischen Bereich wachsen jedoch nicht im gleichen Maße mit (Nuissl 2000, S. 68) und es fehlt bislang an empirisch begründeten und evaluierten Professionalisierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe jenseits von theoretischen Konzepten (vgl. Kraft 2006).

Erschwert wird eine Veränderung dieser defizitären Umstände durch ein fehlendes einheitliches Professionsverständnis der Weiterbildner selbst (vgl. Peters 2004). Aber auch die Heterogenität dieser Gruppe hinsichtlich ihrer Zugänge zur Tätigkeit als Lehrender (vgl. Nittel & Völzke 2004), ihrer damit höchst differenten pädagogischen Erfahrungen sowie die diversen Formen der Beschäftigung (z. B. Arabin 1996; Bastian, Meisel, Nuissl & Rein 2004, S. 23f.) stellen eine große Herausforderung bei der Entwicklung entsprechenden Weiterbildungskonzepte dar.

Hier ist ein binnendifferenziertes Eingehen auf die Vielfalt der Lehrpersonen notwendig, um Zielerreichung sowie Motivation der Teilnehmenden zu erreichen. Ebenso sollte das didaktische Konzept natürlich den dauerhaft-

¹ Der Begriff Qualifizierung wird hier in Anlehnung an den offiziellen Projektitel verwendet und umfasst in unserem Verständnis Ausbildungskurse, Weiterbildungen, Nachqualifizierungen oder Maßnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt.

ten Kompetenzzuwachs im Sinne eines Transfers der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in den Arbeitsalltag unterstützen.

Im Rahmen dieses Beitrages wird hierzu das ESRIA-Modell vorgestellt. Dessen Einsatz erfolgte im Rahmen des Projektes „Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung (SpraSibeQ) im Auftrag des Netzwerkes Integration durch Qualifizierung (IQ).² Ziel dieses Projektes der Universitäten Bielefeld, Leipzig und Erlangen-Nürnberg war es, eine auf Grundlage eines empirisch basierten Rahmencurriculums³ modularisierte Weiterbildungsreihe für Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung zu entwickeln, um den Teilnehmenden die Relevanz von Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte bewusst zu machen und zugleich konkrete didaktische Werkzeuge zur Bewältigung dieser Herausforderung zu vermitteln (siehe Birnbaum et al., zur Veröffentlichung angenommen).

Die formative Evaluierung der insgesamt drei Weiterbildungseinheiten hatte unter anderem zum Ziel, zu untersuchen, inwieweit das einheitlich an allen Standorten verwendete didaktische ESRIA-Konzept umsetzbar, zielorientiert und adressatenadäquat ist, um die angestrebte Sprachsensibilisierung der Teilnehmenden zu erreichen. Die folgenden Ausführungen beschreiben daher zunächst das didaktische Konzept der Weiterbildung und stellen die dazugehörigen Evaluationsergebnisse vor. Abschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Limitationen zur Prüfung der Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahmen sowie der Frage, ob und welche allgemein gültige Aussagen in Bezug auf die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen getroffen werden können.

Der Beitrag greift damit nicht nur die Kritik an fehlender Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen für die Zielgruppe der Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung auf, sondern liefert zugleich konkrete Erfahrungswerte, die bei der Planung zukünftiger Weiterbildungsmaßnahmen Beachtung finden können.

2 Das Projekt Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung (SpraSiBeQ) wird im Auftrag des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung ausgeführt und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bundesagentur für Arbeit gefördert. Informationen zu den einzelnen Projektphasen finden sich unter <http://deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprasibeq.html>.

3 Das Rahmencurriculum findet sich unter: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/787.html>.

2. ESRIA als didaktischer Ansatz der Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung

In der Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen für die skizzierte Zielgruppe gibt es nicht das „richtige“ didaktische Konzept – auch hier erfordern didaktische Entscheidungen immer einen komplexen Entscheidungsprozess. Dabei gibt es bislang nur wenig Erfahrungswissen, was die didaktische Konzipierung zur Sprachsensibilisierung betrifft. Im Rahmen der Bedarfserhebung des Projektes SpraSibeQ wurden deshalb Erwartungen der potenziellen Teilnehmenden an eine entsprechende Maßnahme mittels Interview erhoben, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Die Lehrkräfte haben in der Weiterbildung die Möglichkeit, verschiedene Perspektivwechsel selbst zu erfahren (z. B. Wechsel kommunikativer Rollen, Sprachebenen).
- Die Weiterbildung sollte einen konkreten Nutzen haben, d. h. die Lehrpersonen bekommen etwas an die Hand, was sie direkt in der Praxis einsetzen können (z. B. einen „Instrumenten-Koffer“) und im besten Fall auch konkrete Materialien aus der Praxis aufgreift (z. B. authentische Prüfungsaufgaben).
- Gelerntes Wissen wird in der Weiterbildungsmaßnahme direkt angewendet (z. B. konkretes Ausprobieren von Materialien, Didaktisierungsvorschlägen).
- Die Lehrpersonen erhalten die Möglichkeit, konkrete Fragestellungen vor der Weiterbildung zu sammeln und diese in der Weiterbildung gemeinsam zu bearbeiten.
- Eigene Erfahrungen aus der täglichen Arbeit können in die Weiterbildung eingebracht werden.

Um diese Erwartungen zu berücksichtigen und die Ziele einer gleichzeitigen Heranführung an ein völlig neues Thema erfolgreich zu erreichen, wurde als didaktisches Modell das aus der Lehrerfortbildungspraxis für Fremdsprachenlehrkräfte stammende handlungs- und erfahrungsorientierte *ESRIA*-Modell (vgl. Legutke 1995, S. 8ff sowie Ziebell 2006, S. 35ff) gewählt und auf die Zielgruppe sowie den Kontext der Weiterbildungsreihe übertragen. Die Struktur des Konzeptes sieht folgende zirkuläre Phasen vor: Erfahrungs-, Simulations- oder Selbsterfahrungs-, Reflexions-, Input- sowie Auswertungs- und insbesondere Anwendungsphase.

- Die Erfahrungsphase macht sich die Erfahrungen der Teilnehmenden zunutze und setzt sie als direkten Ausgangspunkt der weiteren Schritte.
- In der Simulations- oder Selbsterfahrungsphase werden Inhalte in der Rolle der Lernenden praktisch erfahren, d. h. simuliert oder in video-basierten Selbsterfahrungen thematisiert.
- In der Reflexionsphase werden die selbst erlebten Methoden und persönlichen Erfahrungen mit Hilfe von folgenden Fragen reflektiert: Wie habe ich mich gefühlt? Was hat mir gefallen, Spaß gemacht, mich unterstützt etc.? Wie habe ich gelernt? In einem zweiten Reflexionsschritt wird überlegt, ob und wie diese Methode durch die Lehrpersonen für die eigenen Zielgruppen anwendbar und hilfreich sein kann.
- In der Inputphase sollte die „Theorie-Injektion“ erfolgen. Hierbei muss es sich nicht um einen Lehrvortrag handeln, sondern es können auch kooperative Formen der Wissensvermittlung genutzt werden.
- Die Auswertungs- bzw. Anwendungsphase beinhaltet die konkrete praktische Umsetzung der Inhalte der Weiterbildung an eigenen oder zur Verfügung gestellten praxisnahen Materialien.

Das Modell sieht die Berufspraxis der Lehrpersonen, ihr Erfahrungswissen und damit die Möglichkeit des Lernens voneinander als genauso zentrale Elemente der Weiterbildung wie einen Perspektivwechsel, bei denen die Lehrenden sich in die Rolle ihrer Lernenden hineinversetzen. Hierdurch können für eine Sprachsensibilität nötige Selbstreflexionsprozesse sowie die Achtsamkeit für die Schwierigkeiten der Lernenden unterstützt werden. Im Idealfall wird durch das direkte Erleben der Inhalte der Transfer in das eigene pädagogische Tun motiviert. Das gewählte Konzept strebt also die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums sowie die Stärkung des professionellen Selbstbewusstseins an. Es schließt damit an Ergebnisse der (biografischen) Lehrerbildungsforschung an, welche die Relevanz des beruflichen Selbstverständnisses, der Lehrerpersönlichkeit und des Erfahrungswissens der Lehrenden für die Art und Weise, wie und in welcher Qualität Lehrende ihren Unterricht durchführen, aufzeigt (vgl. Terhart 1993).

3. Exemplarische Beschreibung eines ESRIA-Zyklus

Im Rahmen des Projektes wurden eine Basiseinheit (BE) sowie zwei Aufbaueinheiten (AE1 und AE2) zu den Themen „Mündliche Interaktion im Unterricht“ sowie „Umgang mit schriftlichen Aufgabenstellungen und Prüfungen“

entwickelt. Alle drei ausgearbeiteten Weiterbildungseinheiten (jeweils 1,5 Tage) wurden an allen drei Projektstandorten mit projektexternen TrainerInnen-Teams⁴ und je einer Lehrpersonengruppe (LP) aus weitgehend freiberuflichen Dozierenden aus verschiedenen Branchen bzw. Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung durchgeführt⁵. Exemplarisch werden nachfolgend auszugswise die Inhalte und Aktivitäten der einzelnen *ESRIA*-Phasen anhand des Blocks I der AE1 zum Thema „Sprachsensible Förderung der Kommunikationsprozesse im Unterricht am Beispiel *Erklären*“ dargestellt:

E: Die LP reflektieren ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zur Unterrichtskommunikation mit Hilfe einer didaktischen Zielscheibe und tauschen sich im Plenum über die Ergebnisse aus (z. B. Welche Kommunikationsform dominiert? Wer spricht häufiger: Lehrkraft? Lerner?)

S: Die LP bekommen in Teams 5 Min. Zeit, um sich in eine eigene Unterrichtssituation hineinzudenken, in der sie ihren Teilnehmern einen Sachverhalt erklären. In der anschließenden Fishbowl-Methode simuliert ein Team die Situation und die anderen Gruppen beobachten mit Blick auf Schwierigkeiten und erfolgreichen Strategien des Erklärens

R: Die LP erarbeiten in den zwei Gruppen eine gemeinsame Definition zu der Frage, was Merkmale guten Erklärens sind und halten Stichpunkte auf Plakaten fest

I: Präsentation zu zehn Merkmale guten Erklärens; die LP ergänzen nach Präsentation Plakate mit Merkmalen

A: Die LP erstellen individuell Laufzettel zu Merkmalen guten Erklärens mithilfe von Plakaten

4. Evaluierung und erste Ergebnisse

4.1 Evaluationsdesign

Wie eingangs erwähnt, war die zentrale Forschungsfrage der formativen Evaluierung, inwieweit die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheiten und ihrer Materialien für die skizzierte Zielgruppe umsetzbar, zielorientiert und adressatenadäquat ist. Übergreifende Forschungsstrategie der Evaluation war hierzu eine Forscher-, Methoden- und Datentriangulation, um die unterschiedlichen Perspektiven einzubeziehen und Verzerrungen zu vermeiden

4 Die Trainerteams bestanden aus z.T. gemischtgeschlechtlichen TrainerInnen, die in der Hälfte im Bereich Sprachförderung, in der anderen Hälfte im Bereich Erwachsenenbildung verankert waren. Hinsichtlich der konkreten Inhalte der Weiterbildungsreihe bestanden keine Vorerfahrungen und es sollte das vorgegebene Konzept 1:1 umgesetzt werden.

5 u. a. Pflege, Metallverarbeitung, Jura, Ärztenachqualifizierung und Lagerlogistik.

bzw. zu reduzieren (Denzin 1970, S. 49). Die Umsetzung der Forschertriangulation wurde in der Datenerhebungsphase an allen Standorten durch zwei unterschiedliche Beobachter mit jeweils unterschiedlichem Foki durchgeführt (Entwickler- und Standortbeobachter). Während der Datenanalyse wurde derselbe Datensatz einer Weiterbildungseinheit durch mehrere Personen kodiert. Die Methodentriangulation wurde in der Erprobungsphase des Projektes durch den Einsatz von systematischen Beobachtungen (Flick 2010, S. 281ff), problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1985) mit den Trainern sowie eine schriftliche Erhebung mittels Fragebögen (vgl. Kirchhoff et al. 2010) mit den Lehrpersonen umgesetzt. Die Erhebungsinstrumente wurden auf Basis von gemeinsamen Themenbereichen konzipiert, um die Perspektive der verschiedenen Akteure zu erfassen und aufeinander beziehen zu können. Das *ESRIA*-Modell wurde dabei im Rahmen der Trainerinterviews als auch Beobachtungsleitfaden sowohl phasenübergreifend als auch mit Blick auf die Eignung an konkreten Stellen thematisiert. Der Fragebogen enthielt eine konkrete Frage zum *ESRIA*-Modell („Die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheit in Erfahrungs-, Simulations-, Reflexions-, Input- und Anwendungsphase fand ich gut“) sowie allgemeine Fragen zur Zufriedenheit mit Aspekten der didaktischen Umsetzung.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die gewonnenen Daten wurden mithilfe von MaxQDA in Anlehnung an das *Thematische Kodieren* analysiert (vgl. Hopf & Schmidt 1993). Der für die Auswertung benötigte methodenübergreifende Kodierleitfaden wurde in folgende Kategorien mit Bezug zum *ESRIA*-Modell gegliedert: Konzeption *ESRIA* sowie für jeden Block/Phase (Block I_Erfahrung, Block I_Selbsterfahrung, Block I_Reflexion, Block I_Input, Block I_Anwendung). Insgesamt konnten nach der Erprobung des Kodierleitfadens an allen Standorten 18 Beobachtungsbögen, 9 Trainerinterviews und 81 Lehrpersonen-Fragebögen erfasst und mithilfe der qualitativen Analysesoftware ausgewertet werden.

4.3 Erste Ergebnisse

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurde das *ESRIA*-Modell auf einer 5-stufigen Skala (stimme überhaupt nicht zu – stimme völlig zu) von den Lehrpersonen insgesamt positiv bewertet, wie die statistische Auswertung zeigt:

Tab. 1: Ergebnisse der Befragung

Aussage	M	SD
Die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheit in Erfahrungs-, Simulations-, Reflexions-Input- und Anwendungsphase fand ich gut.	BE: 4,16 AE1: 3,72 AE2: 4,57	BE: 0,72 AE1: 1,21 AE2: 0,49

Nachfolgend werden exemplarisch markante qualitative Ergebnisse zum ES-RIA-Modell – strukturiert nach verschiedenen Oberthemen – vorgestellt und durch entsprechende Ankerbeispiele in den Daten veranschaulicht. Der durchgeführten Datentriangulation folgend werden die unterschiedlichen Perspektiven der TrainerInnen (T), Lehrpersonen (LP) und Beobachtenden (B) gegenübergestellt, wobei sich die Lehrpersonenperspektive hier - in Ergänzung zum Fragebogen – auf Aussagen von teilnehmenden Lehrpersonen in den Feedbackrunden der Weiterbildung beziehen.

4.3.1 Flexibilität

Die feste Struktur an konstanten Abfolgen der Phasen wurde als lernförderlich beschrieben. Sowohl TrainerInnen, Lehrpersonen als auch Beobachtende empfanden jedoch die festen zeitlichen Vorgaben für die Abfolge der Themenblöcke als zu limitierend und wünschten sich deshalb zukünftig eine größere Flexibilität sowie einen eher offenen Umgang mit den Phasen. Insbesondere die als Einstieg genutzte Erfahrungsphase sowie die jeweilige Methodenwahl zur Umsetzung der Phasen sollten abwechslungsreich gestaltet werden.

Tab. 2: Flexibilität

Ankerbeispiele	
T	<p>„Also, ich finde es eigentlich ganz GUT, wenn man es nicht das ganze Wochenende immer in dieser Form machen muss. Ich hatte manchmal das Gefühl: Oh, es kommt schon wieder so eine Erfahrungsphase, und kommt da wieder was, und so. Insofern (.) für den ganzen Tag oder NACHmittag finde ich es ok (3s). [...] Ja, aber im fünften oder sechsten Block kann man da vielleicht auch mal abweichen davon (lachen, 3s). Oder vielleicht mal eine Phase dann kürzer oder so.“ (NBG_TI_BE1).</p> <p>„Also ich finde das ESRIA-Modell im Prinzip gut, aber ich finde man müsste echt mal gucken, ob man diese Phasen nicht auch wirklich variabler methodisch-didaktisch umsetzen kann. (...) - da würde ich mir wünschen, dass man das nochmal PRÜFT. Dass es wirklich nicht immer dann wie so eine Schleife ist.“ (LPZ_TI_AE2).</p>

Tab. 2: Flexibilität (Fortsetzung)

LP	„Die Struktur durch das ESRIA-Modell hat mir sehr geholfen, Inhalte besser zu verstehen“. (NBG_LP10_AE2).
B	LP betonen in den Feedbackrunden mehrfach die positive Struktur der Weiterbildung. Es soll so weiterlaufen. (NBG_BB_E_BE1).

4.3.2 Thema-Zeit-Relation

Die Anzahl der im *ESRIA*-Modell durchlaufenen Themenstellungen muss wohl überlegt und ausbalanciert sein. Gleiches gilt für die zeitliche Planung der einzelnen Phasen. Wenige und dafür längere Themenblöcke innerhalb einer Einheit, wie sie in der Aufbaueinheit 2 umgesetzt wurden, wurden dabei als stressfreier und damit lerneffektiver beurteilt.

Tab. 3: Thema-Zeit-Relation

Ankerbeispiele	
T	„Einfach weil es so viele Themen sind. Und man in dem Moment, wo man einen Neunzig-Minuten-Block verlassen hätte, hätte man ein komplettes Thema kaputt gemacht.“ (BLF_TI_BE1, 19).
LP	„Wir sind für Austausch/Diskussion gekommen und das wurde nur in dieser Einheit [AE2 Anm.] möglich da nicht vollkommen überfrachtet mit Inhalten. Erste Einheit, die nicht überladen ist, Inhalt mehr als ausreichend“ (LPZ_BB_E_AE2).
B	T scheinen sich durch die Zeitvorgaben gestresst und unter Druck zu fühlen, auch wenn ihnen die Umsetzung sehr gelingt (BLF_BB_E_BE1). LP wirken gehetzt (kaum Pause zwischen den Blöcken, alles wird nacheinander gereiht; LP bleibt kaum Zeit, die neuen Inhalte zu verarbeiten) (BLF_BB_E_BE1).

4.3.3 Perspektivwechsel

Die TrainerInnen bewerteten den Perspektivwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden als gelungene Basis für die Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Teilnehmer in der Praxis. Die Befragung der Lehrpersonen zeigte, dass auch sie selbst den Perspektivwechsel in den Simulations- und Selbsterfahrungsphase als besonders bereichernd empfanden. Dies bestätigten auch die BeobachterInnen, die mehrfach entsprechende Äußerungen der Teilnehmenden protokollieren konnten.

Tab. 4: Perspektivwechsel

Ankerbeispiele	
T	“ ... kann man gut aufgreifen, um die Fremdperspektive einzugehen und sich da noch einmal austauschen (BLF_TI_AE2, 101).
LP	„Wenn man das falsche Material hat, dann fühlt man sich wirklich sehr schlecht. Das kennen wir von unseren Schülern.“ (BLF_BB_S_BE1) LP (fühlt sich in Alltag versetzt): Ich habe abgucken lassen.“ (schämt sich, lacht), andere LP dazu: „Wie bei den Schülern! (BLF_BB_S_BE1).
B	Die Lehrpersonen hoben in Feedback-Runden innerhalb der Einheit besonders der Perspektivwechsel und die Phase der Selbstreflexion hervor (z. B. NBG_BB_E_188).

4.3.4 Praxisbeispiele als Positivbeispiele

TrainerInnen als auch Lehrpersonen wünschten sich mehr Positivbeispiele zur Orientierung für die eigene zukünftige Umsetzung der Kursinhalte. Im Gegensatz zu Negativbeispielen in der Simulation, konnte durch Positivbeispiele leichter Transfer erreicht werden, was auch von den BeobachterInnen so wahrgenommen wurde.

Tab. 5: Praxisbeispiele

Ankerbeispiele	
T	„Sie wissen jetzt wie es nicht geht. Ähm. Haben sie als Lernziel stärker ich glaube es hätte stärker als Anregung oder Ausprobieren was man machen kann.“ (BLF_TI_AE1, 294).
LP	In Leipzig stellt eine Lehrperson fest, dass die erwähnten Beispiele auf Folie 10 Negativbeispiele sind und wünscht sich Positivbeispiele (LPZ_BB_E_AE1, 169).
B	Eine Lehrperson bittet um eine Prüfung aus einem ihr fremden Fachbereich, um so bestimmte sprachliche Phänomene besser wahrnehmen zu können (NBG_TI, Gedächtnisprotokoll, 35).

4.3.5 Plattform für Erfahrungsaustausch

Die Daten zeigen aus allen Perspektiven, dass der Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen untereinander als besonders wichtig und gewünscht gesehen wird. Die Teilnehmenden nutzen das didaktische Modell und insbesondere die Erfahrungs- und Anwendungsphasen zur Besprechung von Beispielen

und Problemen aus dem Alltag. Hierfür sind ausreichende Pufferzeiten einzuplanen, um das Zeitmanagement nicht zu sprengen.

Tab. 6: Plattform für Erfahrungsaustausch

Ankerbeispiele	
T	„Das ist auch etwas, was mir auch bei der LETZTEN Einheit schon aufgefallen ist, eben die Teilnehmer nutzen diese Möglichkeit, hier zusammenzukommen auch, um sich, um konkrete Beispiele auszutauschen, zu fragen, wie würdest du damit umgehen? Das ist ein großes Bedürfnis anscheinend der Teilnehmenden. Und dem muss man einfach durch Pufferzeiten gerecht werden. Das haben wir auch in manchen Diskussionen gesehen. Dass es NICHT ausartet, das ist das falsche Wort, aber das sie eben versuchen, da doch noch mal auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen. Und so etwas abzuwürgen ist natürlich dann schlecht, weil, DIE haben DAS Bedürfnis, dass auszutauschen und da wäre es eben gut, deswegen muss man was anderes wohl WEGnehmen, um einfach dem auch entsprechend Zeit widmen zu können. Und das ist letztendlich ja Praxis. Weil sie sich über die Praxis austauschen wollen wie gehst denn du damit um?“ (NBG_TI_AE1).
LP	LP äußerten, dass sie gerne noch mehr Zeit für Austausch gehabt hätten (NBG_BB_E_198). Im Berufsalltag finden sie oftmals keine Zeit, solche Aktionspläne zu erstellen (LPZ_BB_E_AE2).
B	Sehr angeregter Austausch. LP und T scheinen auf Augenhöhe; LP erzählen selbstbewusst von ihrer Arbeit und bringen ihre eigenen Methoden und Praktiken ein. Zeitüberziehung wegen angeregter Diskussion und Zusammentragen von Erfahrungen (BLF_BB_S_BE1) T laufen ständig „Gefahr“, dass LP jegliche Plattform nutzen, um über Praxis zu erzählen – dies führt manchmal dazu, dass LP endlich mal loswerden kann, was ihn im Job stört/bedrückt – Problem: Zeit !!! (LPZ_BB_E_AE2).

5. Ausblick

Die in diesem Artikel dargestellten Erfahrungen aus dem Projekt *SpraSiBeQ* lassen erste Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Eignung des verwendeten didaktischen Konzept für Projekte zu, die für die spezielle Zielgruppe Lehrende in der beruflichen Weiterbildung konzipiert werden. Die Evaluierung zeigt, dass das *ESRIA*-Modell grundsätzlich für diese Zielgruppe geeignet ist. Wie in der Ergebnisdarstellung skizziert, bedarf es aber noch einiger Modifizierungen, um die Ziele einer Sensibilisierung zu erreichen. Zukünftige Weiterbildungseinheiten sollten – wie in dem eingesetzten Modell angelegt

und in der Bedarfserhebung bereits angesprochen – insbesondere viel Raum für Erfahrungsaustausch und Diskussionen mit den TrainerInnen und der Lehrpersonen untereinander bieten, da Netzwerke und Zeit im Berufsalltag hierfür fehlen.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse bislang nur auf den subjektiven Einschätzungen der befragten TrainerInnen und Lehrpersonen sowie Beobachtungen im Rahmen der Erprobung der Weiterbildung basieren. Um generalisierbare Aussagen über den Erfolg des didaktischen Modells und der Weiterbildung insgesamt treffen zu können, bedarf es jedoch der Einbeziehung weiterer Daten, die insbesondere auch aufzeigen, ob die für den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag notwendigen Kompetenzen gebildet wurden. Im Rahmen des Projektes erfolgte dies ebenfalls auf Basis einer Selbsteinschätzung, indem der Fragebogen an die Lehrpersonen auch die angestrebten Kompetenzen enthielt, deren persönliche Erreichung skaliert bewertet wurde. Hier sollten Erweiterungen der Evaluationsebenen in Betracht gezogen werden, die in Anlehnung an das 4-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1998) beispielsweise Hospitationen in den Maßnahmen der teilnehmenden Lehrpersonen im Anschluss an die Weiterbildung umfassen, um insbesondere auch eine Vergleichbarkeit der Qualifikation und Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen erfassen zu können. Im Rahmen des skizzierten Projektes SpraSiBeQ konnten hierzu aufgrund der limitierten zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen leider keine Erhebungen durchgeführt werden.

Literatur

- Altheit, P. & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, (S. 713-734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arabin, L. (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen*. Frankfurt am Main: HVV.
- Bastian, H., Meisel, K., Nuissl, E. & von Rein, A. (2004). *Kursleitung an Volkshochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Birnbaum, T., Dippold-Schenk, K., Hirsch, D., Kupke, J., Seyfarth, M. & Wernicke, A. (angenommen). Unterrichtliches Schreiben in der beruflichen Qualifizierung. Methodologisches Vorgehen in der Bedarfserhebung und ausgewählte Ergebnisse des Verbundprojektes SpraSiBeQ. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbeck: Rowohlt-Taschenbuchverlag.
- Hopf, Ch. & Schmidt, Ch. (Hrsg.) (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs. The four Levels*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. *DIE-Reports zur Weiterbildung*. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (14-03-2015)
- Legutke, M. K. (1995). Vorwort. In: M. K. Legutke, B. Köhler & H. Bützer (Hrsg.), *Handbuch für Spracharbeit 6/1*, (S. 1-22.). Fortbildung. München: Goethe-Institut, Abteilung Forschung und Entwicklung, Ref. 41.
- Meisel, K. (2005). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In Zukunft im Zentrum Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung – Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe*, (S. 19-28). Berlin: Eigenverlag.
- Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungsprofessionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Terhart, E. (1993). Lehrerwissen: Aufbau, Genese, Funktion. *Forum Lehrerfortbildung* 24/25, (S. 94-101). Grebenstein.
- Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. In G. Juttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Ziebell, B. (2006). Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In D. Heints, J. E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*, (S. 31-44). KöBeS (4).

Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante-Analyse

Karl-Heinz Gerholz

1. Hinführung

Service Learning ist eine Lernform, die fachwissenschaftliche Inhalte des Studiums mit gemeinnützigem Engagement verbindet. In der internationalen wie auch in der deutschsprachigen Universitätslandschaft hält Service Learning in den letzten Jahren vermehrt Einzug (vgl. u. a. Backhaus-Maul & Roth 2013). Damit werden die Potenziale verbunden, nicht nur einen Beitrag für die fachlich-methodische Kompetenzentwicklung der Studierenden zu leisten, sondern darüber hinaus die Persönlichkeitsentwicklung im Studium durch das Element des gemeinnützigem Engagements in den Blick zu nehmen.

Wenngleich die Potenziale von Service Learning sich in empirischen Untersuchungen aus dem US-amerikanischen Raum widerspiegeln (vgl. dazu Abschnitt 2.2), ist einerseits näher zu elaborieren, inwiefern dieses auch für den deutschsprachigen Kontext evident ist. Bildungsinstitutionen im US-amerikanischen Raum weisen traditionell eine stärkere Gemeinwohl-Orientierung auf. Universitäten werden als öffentliche Institutionen interpretiert, die den Interessen der Bürger folgen (vgl. u. a. Muller 1999). Andererseits ist ein Forschungsdesiderat hinsichtlich des Zusammenhangs der didaktischen Gestaltung von Service Learning-Arrangements und deren Wirkung festzuhalten. In der Regel werden in den vorliegenden Studien die Lernergebnisse der Studierenden als Bezugspunkt genommen, aber weniger die Zusammenhänge zur fachdidaktischen Ausgestaltung des Service Learnings aufgegriffen. Vor allem für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge – und Bildungsgänge – können hierüber Hinweise für die Gestaltung von Service Learning-Arrangements generiert werden.

Zielstellung des vorliegenden Aufsatzes ist es, zunächst die didaktische Grundkonzeption von Service Learning vorzustellen und die dazu vorliegenden empirischen Ergebnisse zu analysieren (Abschnitt 2). Darauf basierend werden empirische Befunde aus einer Pilotstudie zu einem Service Learning-Modul in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung hinsichtlich der Gründe für die Modulwahl und die Wahrnehmung der didaktischen Kohärenz seitens der Studierenden vorgestellt (Abschnitt 3).

2. Service Learning: Didaktische Konzeption und Wirksamkeit

2.1 Service Learning als Kontur einer Methode

Beim Service Learning wird der Lernprozess der Studierenden über die Bearbeitung von gemeinnützigen Problemstellungen arrangiert, was einen Service für die Kommune darstellt. Über die Reflexion der Erfahrungen soll ein elaboriertes Verständnis der Studieninhalte gefördert sowie eine Sensibilisierung für gesellschaftliches Engagement vorgenommen werden. So definieren Bringle & Clayton (2012, S. 105) Service Learning als “course or competency-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.” Neben fachlichen, sozial-kommunikativen und methodischen Fähigkeiten soll ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden geleistet werden. Darüber hinaus wird die curriculare Integration von Service Learning betont.

Die Lernform Service Learning kann als eine didaktische Kontur verstanden werden, worunter handlungsorientierte, problembasierte oder forschungsorientierte Lernformen subsumiert werden können. Es handelt sich dabei nicht nur um ein didaktisches Konzept für die Hochschulbildung, sondern bietet auch Möglichkeiten auf Ebene der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Die Besonderheit liegt in der Verknüpfung des Lernprozesses mit einem realen Bedürfnis aus der Kommune. Leitend für den Gedanken der Förderung des kommunalen Engagements sind u. a. die Arbeiten von Dewey. Für Dewey ist die Sensibilisierung der Lernenden für ihre Rolle als verantwortliche Bürger in einer demokratischen Gemeinschaft ein Ziel von Bildungsprozessen. Eine Schlussfolgerung ist für ihn, die Lernprozesse in die kommunalen Bedürfnisse und die damit verbundenen Problemstellungen einzubetten (vgl. Dewey 1966).

Die Arbeiten von Dewey und den Diskurs um Service Learning im US-amerikanischen Raum führen Godfrey, Illes und Berry (2005) zu drei Elementen zusammen, die für Service Learning konstituierend sind:

1. *Realität (Reality)*: Die zu bearbeitende Problemstellung der Studierenden sollte nicht nur an den realen Bedürfnissen der Kommune andocken, sondern die Studierenden sollten mit möglichst unterschiedlichen sozialen Herausforderungen (wie z. B. Armut, Obdachlosigkeit) konfrontiert werden, um die Widersprüchlichkeiten und Vieldimensionalität sozialer Belange zu erfahren. Die Verknüpfung von Studieninhalten mit realen sozialen Fragestellungen ermöglicht es den Studierenden, an der Verbes-

serung der Gesellschaft mitzuwirken und ihr Handeln als wirksam zu erleben.

2. *Gegenseitigkeit (Reciprocity)*: Service Learning soll eine partnerschaftliche Lernerfahrung sein, indem die Studierenden kooperativ mit den kommunalen Partnern an sozialen Herausforderungen arbeiten. Die Annahme ist dabei, dass die kommunalen Partner wie die Studierenden über ein unterschiedliches konzeptionelles Wissen und Erfahrungswissen verfügen und die gegenseitige Bezugnahme einen Mehrwert bei der Lösung der sozialen Problemstellung erzielt.
3. *Reflexion (Reflection)*: Die Wirkung des Service Learnings auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden hängt in hohem Maße von der Reflexion der Erfahrungen ab. Die Studierenden sollen angeregt werden, nicht nur die Verbindungen zwischen ihren Service-Erfahrungen und den Inhalten des Studiums herzustellen, sondern auch ein eigenes Verständnis und ihre persönlichen Ansichten für soziale Herausforderungen entwickeln. Die Reflexion ermöglicht die Verknüpfung der äußeren Service-Herausforderung und der inneren Einstellungen der Studierenden. Dewey spricht hierbei von der ‚organic connection‘ zwischen Service-Erfahrung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Dewey 1998).

Die drei Elemente Realität, Gegenseitigkeit und Reflexion können als Orientierungsschablone für die didaktische Gestaltung von Service Learning-Arrangements fungieren. Hierbei wird deutlich, dass beim Service Learning zwischen dem Serviceprozess und dem Lernprozess zu differenzieren ist (vgl. Gerholz & Losch 2015). Aus Perspektive des Serviceprozesses bearbeiten die Studierenden kooperativ mit den Partnern der gemeinnützigen Organisationen eine sozial relevante Problemstellung. Am Ende steht ein Serviceergebnis, was möglichst einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität in der Kommune leistet. Davon zu unterscheiden ist der Lernprozess, indem während der Problembearbeitung Konzepte und Methoden bzw. Inhalte des Studiums von den Studierenden erkundet und auf die Problemstellung angewendet werden. Hierbei ist das Lernergebnis vom Serviceergebnis zu differenzieren (vgl. dazu Tramm 2007, S. 119; Dilger 2011, S. 5). Das Lernergebnis zielt auf das generierte Wissen der Studierenden und welche persönlichen Einsichten diese hinsichtlich ihrer Werte und Einstellungen zu sozialen Herausforderungen erfahren haben.

2.2 Wirksamkeit von Service Learning

Die empirischen Studien zum Service Learning stammen hauptsächlich – vor allem im Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung – aus dem US-

amerikanischen und angelsächsischen Kontext. Dabei fällt auf, dass ein allgemeines Kompetenzmodell schwer zu identifizieren ist. Die Ergebnisse können quergelesen zu den Aspekten fachliche und methodische Kompetenz sowie Selbst- bzw. Humankompetenz zusammengefasst werden.

Hinsichtlich der fachlichen und methodischen Fähigkeiten zeigt sich in den empirischen Studien, dass durch Service Learning in der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung v. a. Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeit, sozial-kommunikative Fähigkeiten und kritisches Denken gefördert werden können (vgl. u. a. Astin et al. 2000, Yorio & Ye 2012). Prentice & Robinson illustrieren aber über unterschiedliche Fächergruppen hinweg, dass die Studienleistungen sich von Service Learning-Teilnehmern nicht signifikant von Nicht-Service Learning-Teilnehmern unterscheiden (vgl. Prentice & Robinson 2010). Reinders & Wittek zeigen für den deutschsprachigen Kontext bei Studierenden der Psychologie, dass der subjektive Lernerfolg und die Handlungswirksamkeit beim Service Learning höher empfunden wird als bei traditionellen Veranstaltungsformen und Service Learning zur Veränderung des Selbstbildes und der persönlichen Einsichten beiträgt (vgl. Reinders & Wittek 2009; auch Reinders 2010). Dieses Ergebnis zeigt sich auch in Studien aus dem US-amerikanischen Raum (vgl. Prentice & Robinson 2010, Yorio & Ye 2012). So konnte Burns (2011) zeigen, dass wenn Studierende ihr Serviceergebnis als nützlich für die Gesellschaft wahrnehmen, eine höhere Motivation haben, sich später in gemeinnützigen Organisationen zu engagieren.

Die Wirksamkeit von Service Learning wird häufig über die Lernergebnisse beschrieben. Der Zusammenhang zwischen didaktischer Gestaltung des Service Learning-Arrangements und die damit verbundene Wirkung wird demgegenüber weniger untersucht. So zeigen Yorio & Ye (2012) in einer Meta-Studie auf, dass die curriculare Integration von Service Learning stärkere Effekte als ein extracurriculares Arrangement hat. Auch ist die wahrgenommene Kompetenzentwicklung höher, wenn die Studierenden ihr Serviceprojekt freiwillig wählen (vgl. Yorio & Ye 2012). Auf der mikrodidaktischen Ebene illustrieren Prentice & Robinson, dass das Aufzeigen der Verknüpfung zwischen Studieninhalten und Serviceprojekt (u. a. durch Dozenten) sowie ein fester Ansprechpartner für die Studierenden bei der gemeinnützigen Organisation relevant für den späteren Lernerfolg sind (vgl. Prentice & Robinson 2010).

Insgesamt ist die Belastbarkeit der empirischen Ergebnisse unterschiedlich, da einerseits die untersuchten Service Learning-Arrangements konzeptionell verschieden ausgestaltet sind und in der Regel Service Learning-Kurse mit traditionellen Veranstaltungsformen verglichen werden. Die Vieldimensionalität von Lernumgebungen wird selten aufgenommen. Andererseits kann aus methodischer Hinsicht festgehalten werden, dass die Messinstrumente heterogen sind und von geprüften Skalen (z. B. SELEB-

Skala) über Eigenentwicklungen bis Fragebögen zur Veranstaltungsevaluation reichen (vgl. dazu Gerholz & Losch 2015).

2.3 Zwischenfazit

Die Lernform Service Learning hat das Potenzial nicht nur fachliche und methodische Fähigkeiten im Studium zu stärken, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden durch die Verbindung zum gemeinnützigen Engagement zu fördern. Dies erfordert eine entsprechende didaktische Fundierung, indem eine kohärente Verknüpfung zwischen dem Serviceprozess und Lernprozess vorgenommen wird. Quergelesen zeigen die empirischen Studien trotz der Unterschiede der Belastbarkeit ihrer Befunde, dass die Potenziale von Service Learning erreicht werden können. Inwiefern die vorrangig aus dem US-amerikanischen Raum stammenden Befunde auch für die deutsche Universitätslandschaft zutreffend sind, stellt ein Forschungsdesiderat dar, da mit Service Learning nicht nur Lerneffekte verbunden werden, sondern auch der Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung näher zu untersuchen ist (vgl. Reeinders & Wittek 2009).

Für die Tradition in der deutschsprachigen Universitätslandschaft stellt Service Learning eine neue Akzentuierung universitärer Bildung dar. Vor allem für den Kontext wirtschaftswissenschaftlicher Bildungsprozesse kann ein Forschungs- und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Service Learning konstatiert werden. Auf curricularer Ebene sind Fragen der Möglichkeiten der Integration von Service Learning in Studien- und Bildungsgängen nachzugehen und auf mikrodidaktischer Ebene geht es um die Gestaltung von Service Learning-Formen und welche Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden damit einhergehen. In einem ersten Schritt sollen dafür in der nachfolgenden Pilotstudie empirische Befunde zur Wahrnehmung der didaktischen Kohärenz von Service Learning bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften vorgestellt werden.

3. Mixed Method-Studie zu Service Learning in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung

3.1 Kontext der Studie

Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn bildet den Kontext der Studie. In den drei Bachelorstudiengängen (Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsinformatik und International Business Studies) der Fakultät wurde im Sommersemester 2014 das Wahlpflichtmodul „Service

Learning in den Wirtschaftswissenschaften' angeboten. Der Aufbau des Moduls ist als Service Learning-Arrangement organisiert, in dem Studierende wirtschaftswissenschaftliche Problemstellungen bei gemeinnützigen Organisationen der Region bearbeiten (Beispiele sind die ‚Entwicklung einer Fundraising-Toolbox für den Caritas-Verband‘ oder die ‚Optimierung des Strategiekonzeptes für den Markplatz für Bürgerengagement‘). Im Modul erarbeiten sich die Studierenden ein Wissen über wissenschaftliche Methoden und Verfahren der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Basierend auf den Problemstellungen, wählen die Studiengruppen entsprechende Methoden zu deren Bearbeitung aus, wenden diese auf die Problemstellung an, entwickeln auf Basis der Ergebnisse Lösungen für die gemeinnützigen Organisationen und reflektieren die Potenziale und Grenzen der eingesetzten Methoden (Beispiele sind u. a. die Durchführung einer SWOT-Analyse auf Basis einer Dokumentenanalyse, Bürgerbefragungen mit standardisierten Fragebögen oder Experteninterviews mit kommunalen Verantwortungsträgern). Service Learning wurde somit als eine problembasierte Lernform umgesetzt. Über die Bearbeitung der Problemstellungen in den gemeinnützigen Organisationen sollen die Studierenden für soziale Herausforderungen in der Gesellschaft und der Relevanz von Verantwortungsübernahme sensibilisiert werden.

3.2 Interesse der Studie und methodisches Design

Das Interesse der Studie liegt in der Beschreibung der Motive und Engagementbereitschaft der Studierenden bezogen auf das beschriebene Service Learning-Modul und deren Erwartungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit und subjektivem Lernerfolg. Es handelt sich um eine Ex-ante-Analyse, mit dem Ziel, die Konsistenz des didaktischen Designs zu beschreiben und Kriterien zur Evaluation von Service Learning-Arrangements zu entwickeln (vgl. Moorer 2009).

Methodisch wurde für die Ex-ante-Analyse eine Triangulation von quantitativen und qualitativen Datenformaten vorgenommen. Die Erhebung der quantitativen Datenformate wurde in einem ‚Experimental-Kontrollgruppen‘-Design durchgeführt. Die Experimentalgruppe bildeten die Studierenden des Service Learning-Moduls und als Kontrollgruppe fungierte ein Methodenmodul der Bachelorstudiengänge mit einer traditionellen Seminarform. Die Studierenden beider Module bekamen jeweils nach der ersten Modulsitzung einen Fragebogen, in denen deren Selbstbild, Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement, erwartete Selbstwirksamkeit und erwarteten subjektiven Lernerfolg erfasst wurde; es wurden hier gängige Skalen aus dem Service Learning-Diskurs verwendet (vgl. u. a. Reinders 2010, Mabry 1998). Hinsichtlich der qualitativen Datenformate wurden mit jeweils zwei Studie-

renden aus jeder der sechs Gruppen im Service Learning-Modul problem-zentrierte Interviews nach der ersten Modulsitzung geführt (vgl. Witzel 2000), in denen ihre Einschätzungen und Erwartungen erhoben wurden. Die Interviews wurden transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse – der Strukturierung – nach Mayring ausgewertet (vgl. Mayring 2010).

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Wahrnehmung des Service Learning-Arrangements

Tabelle 1 enthält die deskriptiven Kennwerte sowie die Reliabilitäten zu den erhobenen Skalen; letztere sind zufriedenstellend (.78) bis gut (.84). Insgesamt zeigen die Studierenden im Service Learning-Modul höhere Ausprägungen als die Studierenden im Seminar modul, wenngleich die Standardabweichungen dieses Bild relativieren. Eine größere Differenz zeigt sich bei dem erwarteten subjektiven Lernerfolg: Hier schätzen die Service Learning-Studierenden sich fast eine Standardabweichung höher ein als die Studierenden im Seminar modul.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe (6 stufige Likert-Skala)

Skala	Items	Beispielitem	α	SL-Modul (n = 39)		Seminar modul (n = 17)	
				MW	SD	MW	SD
Einstellung zum zivil-gesellschaftl. Engagement	5	Ungeachtet dessen ob eine Person erfolgreich war oder ist sollte sie Anderen helfen.	.84	4.69	.86	4.44	.77
Selbst-wirksamkeit	10	Es wird mir keine Schwierigkeiten be-reiten, meine Absichten und Ziele im Modul zu verwirklichen.	.87	4.30	.69	4.18	.67
Selbstbild	5	Durch das Modul werde ich mich selbst anders als früher sehen.	.78	3.04	1.06	2.89	.94
Subjektiver Lernerfolg	7	Ich habe den Eindruck, mein Wissen wird sich langfristig erweitern.	.78	4.55	.68	3.86	.89

In einer Varianzanalyse offenbart sich ein signifikanter, moderater Effekt beim erwarteten Lernerfolg ($F_{(1,53)} = 9.554$, $p < .01$, $\eta^2 = .160$); weitere signifikante Effekte ergeben sich zwischen den Gruppen nicht. Die Service Learning-Studierenden erhoffen sich somit einen höheren Lernerfolg als die Studierenden im Seminarmodul.

3.3.2 Gründe für die Modulwahl Service Learning

Die Studierenden im Service Learning-Modul wurden im Fragebogen u. a. nach den Gründen für die Wahl des Moduls gefragt. Hierbei ging es darum, inwiefern der Anwendungsbezug (‚Es war mir wichtig, einen praktischen Anwendungsbezug im Modul zu haben.‘) oder der soziale bzw. gemeinnützige Bezug (‚Ich finde es wichtig, die Möglichkeit zu haben, gemeinnützigen Organisationen helfen zu können.‘) leitend bei der Modulwahl war. Eine Korrelationsanalyse zeigt einen signifikanten mittleren Zusammenhang zwischen Anwendungsbezug und erwartetem subjektivem Lernerfolg ($r = 0,481$, $p < 0,05$), während kein signifikanter Zusammenhang beim sozialen Bezug vorliegt ($r = 0,324$). Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in der Auswertung der qualitativen Datenformate wider (vgl. Tabelle 2). Die Kodierungen der Gründe für die Wahl des Service Learning-Moduls können vier Kategorien zugeordnet werden. Über 50 % der Kodierungen liegen in der Kategorie ‚Anwendungsbezug‘, während 6 % im Bereich ‚sozialer Bezug‘ einzuordnen sind. Als weitere Gründe wurden von den Studierenden die Form des ‚Assessments‘ sowie ‚pragmatische Gründe‘ angeführt.

Tab. 2: Gründe für die Wahl des Moduls Service Learning (SL)

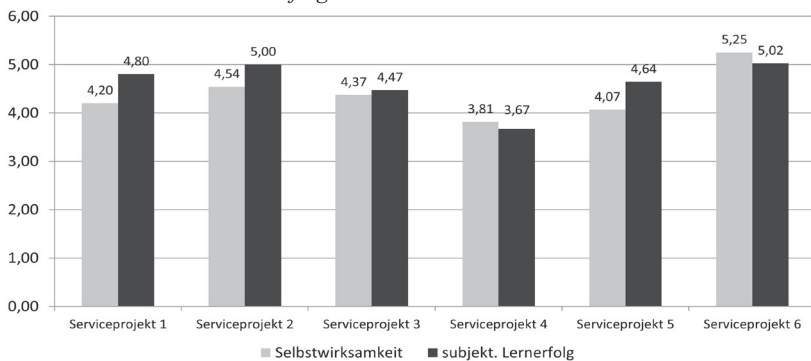
Gründe Modulwahl SL	absolut	relativ	Ankerbeispiele
Anwendungsbezug	15	0,52	„Also bei mir ist es definitiv der Praxisbezug“, „Der Hauptpunkt ist schon der Praxischarakter gewesen.“
Sozialer Bezug	2	0,06	„ja hat halt diesen sozialen Aspekt und mit gemeinnützigen Organisationen“, „dass man auch einfach mal mit Hilfsorganisationen arbeitet“
Assessment	5	0,17	„wir machen (...) die Ausarbeitung und das ist dann auch nicht mehr so viel Arbeit.“; „schon ganz nett zum Schluss eine Klausur weniger zu haben“
Pragmatismus	7	0,24	„dass ich kein Statistik machen muss.“; „Weil ich in ein anderes Modul nicht reingekommen bin“

Insgesamt zeigt sich somit das Bild, dass der Anwendungsbezug im Service Learning-Modul stärker leitend bei der Modulwahl ist als die Tatsache, dass die Problemstellungen einen gemeinnützigen und caritativen Bezug haben.

3.3.3 Wahrgenommenes didaktisches Design in den Serviceprojekten

Im Service Learning-Modul bearbeiten die Studierenden jeweils in 6-8er Personengruppen sechs unterschiedliche Serviceprojekte. Bei der didaktischen Konzeption wurde darauf geachtet, dass der Anforderungsgrad in den jeweiligen Problemstellungen strukturell ähnlich ist. Hierbei ergibt sich die Frage, wie die einzelnen Studierendengruppen ihre Serviceprojekte hinsichtlich ihrer eigenen Wirksamkeit und den erwarteten subjektiven Lernerfolg einschätzen. In Abbildung 1 sind die Mittelwerte hinsichtlich erwarteter Selbstwirksamkeit und erwarteten Lernerfolg abgebildet.

Abb. 1: Gruppenspezifische Wahrnehmungen der erwarteten Selbstwirksamkeit und des erwarteten Lernerfolgs



Quelle: eigene Darstellung

Deskriptiv weisen die Gruppen Unterschiede auf. In einer Varianzanalyse zeigt sich, dass die Unterschiede sowohl beim erwarteten Lernerfolg ($F(5,36) = 5,836, p < .001, \eta^2 = .493$) als auch bei der erwarteten Selbstwirksamkeit ($F(5,36) = 4,567, p < .01, \eta^2 = .432$) signifikant sind und mit moderaten Effekten einhergehen. Die Gruppenzugehörigkeit oder das zu bearbeitende Serviceprojekt hat somit einen Einfluss auf den zugeschriebenen Lernerfolg und die empfundene Wirksamkeit des eigenen Handelns.

Die Ergebnisse der Interviewauswertung erhellen die Unterschiede zwischen den Gruppen.¹ Die Studierenden wurden u. a. in den Interviews gefragt, welche Fähigkeiten sie durch das Service Learning-Modul weiterentwickeln werden (vgl. Tabelle 3). Insgesamt erwarten die Studierenden einen Zuwachs bei den fachlich-methodischen Fähigkeiten, gefolgt von den sozial-kommunikativen und personalen Fähigkeiten, wenngleich die Nennungen nahezu gleich verteilt sind. Es zeigen sich hier Gemeinsamkeiten mit den Ergebnissen der empirischen Studien aus dem US-amerikanischen Raum (vgl. Abschnitt 2.2). Neben den Problemlöse- und kommunikativen Fähigkeiten erwarten die Studierenden auch eine Veränderung ihrer personalen Fähigkeiten, was sich u. a. in der Übernahme von Verantwortung oder Einblick in caritative Bereiche äußert. Insgesamt finden sich in den Interviewdaten keine Hinweise, dass der Fähigkeitenzuwachs unterschiedlich in den einzelnen Gruppen gesehen wird, was aufgrund der signifikanten Unterschiede im erwarteten subjektiven Lernerfolg zu erwarten wäre.

Tab. 3: Erwarteter Fähigkeitenzuwachs von Service Learning-Studierenden

Erwartete Fähigkeiten	absolut	relativ	Ankerbeispiele
Fachlich-methodische Fähigkeiten	11	0,42	„Überhaupt methodisches Fachwissen oder das auch anzuwenden“; „Ich denke die Methodik auf jeden Fall.“
Sozial-kommunikative Fähigkeiten	8	0,31	„Gesprächsführung schon ein wenig weiterentwickelt“; „soziale Bereich durch die Kooperationspartner, dass man da in Kontakt tritt“
Personale Fähigkeiten	7	0,27	„für solche Sachen Verantwortung tragen“; „also Präsentationen, das ist nicht mein Ding (...) das jetzt mal zu machen, ob es funktioniert“

Weiterhin wurden die Studierenden gefragt, welche Handlungsherausforderungen sie im Service Learning-Modul sehen. Die Kategorie ‚Organisation und Koordination‘, worunter u. a. die Gruppenarbeit, die Kooperation mit den gemeinnützigen Organisationen und den Modulverantwortlichen subsumiert werden können, wird mehrheitlich positiv gesehen: 28 positive Nennungen (z. B. *„wir haben relativ wenige Probleme mit unserem Praxis-*

1 Ziel der Kontrastierung der quantitativen und qualitativen Daten ist die Herausarbeitung der individuellen und gruppenspezifischen Phänomene, um u. a. ein Verständnis für die Ergebnisse der quantitativen Daten zu generieren. Dies ist nicht im Sinne der Aufdeckung von Kausalitäten zu verstehen, da hierfür die paradigmatischen Orientierungen in den Blickpunkt gerückt werden müssen; hier liegen die Grenzen in Mixed Method-Ansätzen.

partner.“, „Gruppe läuft wunderbar, dass ist alles harmonisch“) versus 9 negative Nennungen (z. B. „wenn ich das alleine machen würden, würde ich schneller vorankommen“). Stärker werden Herausforderungen in der Bearbeitung des Serviceprojektes wahrgenommen, bei denen von den 24 Hinweisen im Datenmaterial 22 als herausfordernd eingestuft werden können. Hierbei beziehen sich die Nennungen sowohl auf den Serviceprozess („dass die vom Marktplatz sehr viel verlangen und wir das in der kurzen Zeit gar nicht erfüllen können“) als auch auf die Verknüpfung zu den fachlichen Inhalten (z. B. „wir haben tierische Probleme die Problemstellung einzugrenzen“; „das Fachliche, was machen wir wirklich (.) da wird das Problem liegen.“). Allerdings zeigt sich in den Nennungen der einzelnen Gruppen keine Tendenz, die ein besseres Verständnis für die Unterschiede in der erwarteten Selbstwirksamkeit hervorbringt.

4. Zusammenführung der Ergebnisse und Ausblick

Zusammenführend zeigen die Ergebnisse der Ex-ante-Analyse, dass der Veranstaltungsform Service Learning ein höherer Lernerfolg seitens der Studierenden zugeschrieben wird als die Veranstaltungsform Seminar. Die Gründe dafür liegen weniger im Bezug zu caritativen Kontexten, sondern im stärkeren Anwendungsbezug in Form der Bearbeitung realer Problemstellungen. Hinsichtlich der didaktischen Konsistenz zeigen die Ergebnisse, dass die Gruppenzugehörigkeit und die einzelnen Serviceprojekte mit der erwarteten Wirksamkeit des eigenen Handelns und den zugeschriebenen Lernerfolg korrespondieren. Die Ergebnisse der Interviewauswertung generieren ein erstes Verständnis für die Unterschiede, wenngleich eine klare Tendenz sich nicht abzeichnet. So gibt es Hinweise, dass die Studierenden sowohl Herausforderungen im Serviceprozess als auch in der Gestaltung des Lernprozesses sehen, was die Relevanz von didaktischen Unterstützungsmaßnahmen sowohl im Serviceprozess (z. B. Organisation der Austauschprozesse zwischen Studierenden, Lehrenden und gemeinnützigen Organisationen) als auch in der Begleitung der Lernprozesse (z. B. Verknüpfung zwischen Studieninhalten und Serviceprojekt, Beratungsleistungen) unterstreicht.

Die Befunde zeigen für die zukünftige Erforschung von Service Learning-Arrangements, dass die Zusammenhänge zwischen Problemstellung im Serviceprojekt, die Einschätzungen der Studierenden und die didaktische Aufbereitung der Studieninhalte näher in den Blick zu nehmen sind. Es geht um die didaktische Kohärenz eines Service Learning-Arrangements. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass Service Learning das Potenzial hat, einen subjektiv höheren Lernerfolg zu generieren, gleichzeitig die Motive der Studierenden stärker im Anwendungsbezug als im gemeinnützigen

Bezug liegen. Eine Erklärung für dieses Phänomen kann die im Vergleich zum US-amerikanischen Raum geringere Ausprägung einer Gemeinwohl-Orientierung in der deutschen Universitätslandschaft sein. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass über Service Learning genau die Verbindung zwischen Gemeinwohl- und Anwendungsbezug hergestellt werden kann. Ein Ziel wäre es somit, Studierende im deutschsprachigen Raum stärker für die Relevanz sozialer Probleme in der Gesellschaft zu sensibilisieren, um damit auch zu vermeiden, dass Service Learning ‚nur‘ als Lernen mit realen Problemstellungen ohne den konstituierenden Bezug zu gemeinnützigen Handlungsfeldern verbunden wird.

Literatur

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service-learning affects students*. University of California, LA: Higher Education Research Institute.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer VS.
- Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why?. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Hrsg.), *Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives* (S. 101-123). New York.
- Burns, D. J. (2011). Motivations to volunteer and benefits from Service Learning: An exploration of marketing students. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18, 10-23.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta (Original published 1938).
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press (Original published 1916).
- Dilger, B. (2011): Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20*, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf (19.10.2014).
- Gerholz, K.-H. & Losch, S. (2015): Can service learning foster a social responsibility among students? – A didactical analysis and empirical case-study in business education at a German university. In: L. O’Riordan, S. Heinemann & P. Zmuda, (Hrsg.), *Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, (S. 599-622). Wiesbaden.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.

- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical Variations In Service-Learning And Student Outcomes: How Time, Contact, And Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32-47.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim etc.
- Moorer, C. (2009). Service Learning and Business Education: Distinctions between undergraduate and graduate business students. *American Journal of Business Education*, 2(3), 63-72.
- Muller, S. (1999). Deutsche und Amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 195-199). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning*. American Association of Community Colleges, Online: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf (27.01.2014).
- Reinders (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531-547.
- Reinders, H. & Wittek, R. (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?* (S. 128-143), Weinheim, Basel: Beltz.
- Tramm, T. (2007). Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: F.-W. Horst, J. Schmitter & J. Tölle (Hrsg.), *Wie MOSEL Probleme löst*. Band 1, Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 104-138.
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson

Matthias Conrad, Stephan Schumann

1. Einleitung

Die Ergebnisse der im Herbst 2014 veröffentlichten ICIL-Studie (vgl. Bos et al. 2014) verweisen nachdrücklich auf Deutschlands hintere Position bei der Nutzung digitaler Technologien in der Schule. Der Studie zufolge werden in keinem der in der Untersuchung einbezogenen Länder Computer seltener im Unterricht eingesetzt als in Deutschland. So gibt lediglich ein Drittel der befragten Lehrkräfte an, computerbasierte Technologien regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Woche) im Unterricht einzusetzen. Zum Vergleich: In Ländern wie Kanada oder Australien zählen Computer mit einem Anteil von 90-93% wöchentlicher Nutzung bereits heute zum schulischen Standardmedium. Es überrascht daher auch nicht, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Lernenden in diesen Ländern signifikant über denen der gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland liegen (ebd.). Um international anschlussfähig zu bleiben, empfiehlt die Studie eine regelmäßige und didaktisch sinnvolle Nutzung geeigneter Technologien im Unterricht.

Untersuchungen zur Art der Verwendung elektronischer Medien an deutschen Schulen zeigen, dass vor allem internetbasierte Technologien im Unterricht eingesetzt werden und diese in erster Linie der Informationssuche während Strukturaufbau- und Erarbeitungsphasen dienen (vgl. Conrad, Wiest & Schumann im Druck, BITKOM 2011). Der Begriff „internetbasierte Technologien“ umfasst hierbei sämtliche durch das Internet verbundene Informations- und Kommunikationstechnologien. Aus didaktisch-methodischer Sicht eignen sich diese vor allem für solche Settings, welche Phasen selbstregulierten Lernens beinhalten und damit zur selbständigen Exploration neuer Inhaltsbereiche anregen (vgl. Schiefele & Pekrun 1996, Mandl & Krause 2001, Kremer 2002). Zugleich zeigt sowohl die Forschung zum unterrichtlichen Einsatz internetbasierter Technologien als auch zum selbstregulierten Lernen, dass diese keine „didaktischen Selbstläufer“ darstellen (vgl. Sitzmann et al. 2006, Sembill et al. 2007). Vielmehr hängt die Wirksamkeit des Technologieeinsatzes maßgeblich von der Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen, den Medienmerkmalen, der didaktisch-methodischen Gestaltung des Settings sowie den Unterrichtsinhalten ab (vgl. Herzig 2007).

Welche Effekte darüber hinaus von den Lehrpersonen auf das Unterrichtserleben und den Wissenserwerb der Lernenden ausgehen, ist im Rahmen internetunterstützter Lehr-Lernsettings – noch dazu für den Wirtschaftsunterricht – weitestgehend unklar.

Theoretische Überlegungen wie auch Ergebnisse empirischer Studien sprechen dafür, dass sich lernwirksame Lehr-Lernumgebungen unter anderem durch eine kontinuierliche Begleitung von Lernprozessen einschließlich eines geeigneten Feedbacks durch die Lehrperson auszeichnen (vgl. Mandl 2005, Hattie 2009). Vor diesem Hintergrund beabsichtigt das hier skizzierte Forschungsvorhaben anhand einer quasi-experimentellen Interventionsstudie zu klären, welche differentiellen Effekte in technologieunterstützten Lehr-Lernsettings von der instruktionalen Unterstützung der Lehrperson ausgehen. Ausgehend von einer Verortung internetunterstützten Lernens als spezifische Art selbstregulierten Lernens (Kap. 2) werden nachfolgend die zugrunde liegenden forschungsleitenden Fragestellungen erläutert (Kap. 3), das methodische Vorgehen der bereits abgeschlossenen Vorstudien vorgestellt (Kap. 4) und die anstehende Interventionsstudie mit Lernenden des Wirtschaftsgymnasiums beschrieben (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick (Kap. 6).

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Im Kontext beruflicher Bildung wird internetbasierten Technologien ein besonderes Potenzial für den Erwerb domänenspezifischen Fachwissens beigemessen (vgl. BMBF 2007, BIBB 2013). In Bezug auf die Wirksamkeit internetunterstützter Lehr-Lernsettings können vorliegende Metastudien jedoch bislang nur geringe Effektstärken nachweisen, wobei die beobachteten Effekte zudem geringer ausfallen als bei anderen computergestützten Lernformen, wie zum Beispiel bei Simulationen oder E-Learning-Programmen (vgl. Olson & Wisner 2002, Sitzmann et al. 2006, Hattie 2009). Egloffstein, Kögler und Kärner (2012) konnten im Rahmen einer im kaufmännischen Unterricht durchgeführten Längsschnittstudie mit Notebook-Klassen beobachten, dass sich individuelle Erlebensunterschiede nicht allein auf den Technologieeinsatz, sondern vielmehr auf nicht näher dargelegte fachliche und didaktische Aspekte zurückführen lassen. Vorliegenden Befunde lassen daher vermuten, dass weniger der Medieneinsatz, als vielmehr dessen didaktisch-methodische Passung für die Lernwirksamkeit entscheidend ist. Die Metastudie von Sitzmann, Kraiger, Stewart und Wisner (2006) zeigt zudem, dass sich vor allem eine Kombination aus internetbasierten und lehrerzentrierten Unterrichtssphasen als besonders vorteilhaft für den Wissenserwerb erweist. Die Studie liefert zudem Hinweise darauf, dass derartige Lehr-Lernsettings in Bezug auf

die Wissensaneignung nochmals effektiver sind, wenn die Lernenden unmittelbares Feedback zu ihrem Lernfortschritt erhalten und darüber hinaus die Gelegenheit haben mit Hilfe von Übungen das erworbene Wissen zu festigen. Die Befundlage lässt darauf schließen, dass sich vor allem das Zusammenspiel zwischen selbstregulierten Lernphasen und begleitender adaptiver Unterstützung besonders vorteilhaft auf den Lernprozess auswirkt.

Hinsichtlich der Unterstützung durch die Lehrperson zeigt sich, dass vor allem adaptives Feedback zu den stärksten Einflussfaktoren ($d=.79$) auf den Lernerfolg zählt (vgl. Hattie & Gan 2011). Metastudien zur Untersuchung von Feedbackwirkungen weisen gleichzeitig eine starke Variabilität in Bezug auf die beobachteten Effektstärken auf (vgl. Hattie 2009). Zumbach (2003) kommt zu dem Befund, dass Lernende, welche Feedback in Form von fachlicher Unterstützung erhalten, in puncto Wissenserwerb signifikant bessere Ergebnisse erzielen als Lernende, die lediglich moderierende Unterstützung erfahren. Als besonders vorteilhaft für den Lernerfolg erweist sich hierbei vor allem elaboriertes Feedback, insbesondere wenn sich das Vorwissen der Lernenden als eher gering erweist und komplexe Anwendungs- und Transferaufgaben zu lösen sind (vgl. Collins, Carnine & Gersten 1987, Salas & Dickinson 1990, Winne, Graham & Prock 1993, Narciss 2006). Gemäß des Prinzips der minimalen Hilfe nach Aebli (2006) sollte die Lehrperson jedoch nur dann in den Lernprozess eingreifen, wenn die Lernenden bei der selbstständigen Lösung eines Problems nicht ohne externe Hilfe weiterkommen (dazu auch Renkl et al. 2006). Hattie (2009, S. 243) differenziert hinsichtlich der Rolle der Lehrperson zwischen dem Typus des „activators“ und dem des „faciliators“. Ersterem schreibt er eine deutlich stärkere Wirkung auf den Lernerfolg zu und führt dies auf die intensivere instruktionale Unterstützung, insbesondere in Form von Feedback zurück.

Neben den Rahmenbedingungen des Lehr-Lernsettings spielen aber auch individuelle Merkmale der Lernenden eine bedeutsame Rolle. So ist im Kontext selbstregulierter Lernprozesse davon auszugehen, dass neben der vorliegenden Motivation der Lernenden vor allem deren Fähigkeit zur Planung, Überwachung und Steuerung des Lernprozesses für die Qualität der Lernprodukte von großer Bedeutung ist (vgl. Boekaerts 1996, Kaiser 2003, Götz 2006, Götz & Nett 2011). Es wird daher angenommen, dass Lernende mit höheren kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten sowie ausgeprägteren motivationalen Dispositionen am stärksten von derartigen Lerngelegenheiten profitieren (vgl. Brunstein & Spörer 2010, Jerusalem & Mittag 1999, Dresel & Lämmle 2011).

3. Fragestellungen

Da für den Wirtschaftsunterricht bislang nur wenige Befunde zum Gegenstandsbereich vorliegen, beziehen sich die forschungsleitenden Fragestellungen des Vorhabens, neben einer übergeordneten Fragestellung zur generellen Medienwirkung internetunterstützter Lehr-Lernumgebungen, in erster Linie auf die Untersuchung von Effekten, die von der instruktionalen Unterstützung durch die Lehrperson ausgehen. Hierbei soll vor allem der Frage nachgegangen werden, welchen Effekt formatives Feedback der Lehrperson auf den Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie auf die Motivation der Lernenden besitzt. Darüber hinaus soll geklärt werden, welche Typen von Lernenden am stärksten von dem zugrunde liegenden Treatment profitieren (Aptitude-Treatment-Interaction-Effekte, vgl. Cronbach & Snow 1977, Snow 1989). Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojekts ist die Gewinnung empirischer Hinweise zur lernförderlichen Gestaltung und Einbettung internetunterstützter Lehr-Lernsequenzen in den Fachunterricht sowie dem damit verbundenem Lehrpersonenhandeln.

4. Eigene Vorarbeiten

Um weitere Informationen hinsichtlich der Frage zu erlangen, welche Bedeutung internetbasierte Technologien gegenwärtig im berufsschulischen Unterricht besitzen, wurde dem hier beschriebenen Forschungsvorhaben eine Befragung von Lehrpersonen ($N=42$) und Lernenden ($N=248$) an mehreren kaufmännischen Vollzeitschulen in Baden-Württemberg zur Untersuchung der Verwendung und Akzeptanz internetunterstützter Lernumgebungen vorgeschaltet (Wiest 2014, Conrad, Wiest & Schumann im Druck). Als Erhebungsinstrument wurde hierfür ein standardisierter Online-Fragebogen verwendet. Die Resultate der Befragung zeigen ein disparates Bild hinsichtlich der Nutzung internetbasierter Anwendungen im Unterricht, was unter anderem auf signifikante Alterseffekte der befragten Lehrpersonen zurückgeführt werden konnte. Die Untersuchung konnte hierbei keinen Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit internetfähiger PC-Arbeitsplätze und der Häufigkeit des Medieneinsatzes feststellen ($r=.08$), so dass die vorliegende Technologienutzung weniger durch die zur Verfügung stehende IT-Infrastruktur, als vielmehr durch die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Technologieeinsatz determiniert zu sein scheint. Aus didaktisch-methodischer Sicht liefert die Studie zudem Hinweise darauf, dass internetbasierte Anwendungen im Unterricht vor allem zur Informationssuche in Erarbeitungs- und Struktur- aufbauphasen eingesetzt werden (85% der Internetnutzung). Hinsichtlich der

zu erreichenden Unterrichtsziele versuchen 90% der befragten Lehrkräfte durch die Einbettung des Internets vor allem fachliche Kompetenzen der Lernenden zu fördern, während hierbei lediglich 41% die Vermittlung methodischer Kompetenzen (im Sinne eines zielführenden Umgangs mit Neuen Medien) anstreben. Obwohl die befragten Lehrkräfte dem Technologieeinsatz einen tendenziell positiven Effekt auf das Unterrichtsinteresse, die Lernmotivation und die Lernzufriedenheit zuschreiben, sehen diese gleichzeitig gewisse Nachteile in Bezug auf das Verständnis des Unterrichtsstoffs sowie bezüglich des Transfers des erworbenen Wissens (ebd.).

Um weiterführende Hinweise auf mögliche Wissens- und Motivationseffekte bei der Technologienutzung zu gewinnen, wurden im Anschluss an die oben genannte Akzeptanz- und Nutzungsstudie zwei weitere Vorstudien mit Lernenden einer 12. Klasse des Wirtschaftsgymnasiums durchgeführt ($N_1=19$; $N_2=15$). Das zugrunde liegende Setting umfasste hierbei zwei Unterrichtseinheiten im Profulfach Volks- und Betriebswirtschaftslehre, in denen die Lernenden mittels PC bzw. Tablet-PC im Internet nach relevanten Informationen zur Lösung eines Arbeitsauftrags recherchieren sollten. Gleichzeitig wurde die Informationsgabe innerhalb der Klasse anhand unterschiedlich gestalteter Arbeitsaufträge systematisch variiert, so dass die Lernenden als Hilfestellung auf ihrem Arbeitsblatt entweder zehn, drei oder keinerlei weiterführende Internetlinks erhielten. Im Anschluss an die Intervention wurden die Probanden gebeten, anhand eines standardisierten Fragebogens Auskunft über ihr Unterrichtserleben und ihre Lernmotivation zu geben und zudem ihren Wissenserwerb einzuschätzen. Auf diese Weise sollten weiterführende Erkenntnisse hinsichtlich der Medienwirkung, des Technologieeinsatzes und der begleitenden instruktionalen Unterstützung gesammelt werden. Die hierbei gewonnenen Daten lassen auf individuelle Erlebensunterschiede der Lernenden schließen, insbesondere in Bezug auf die Variablen „Überforderung“, „lernförderliche Wirkung des Technologieeinsatzes“ und „Wissenszuwachs“. Obwohl über alle Probanden hinweg ein positiver Effekt auf die Lernmotivation durch Verwendung von Tablet-PCs beobachtet werden konnte, gaben die Teilnehmer an, dass der Technologieeinsatz ihnen – trotz positiver Wahrnehmung – eher nicht beim Lernen geholfen hat. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der Medieneinsatz für sich alleine keine hinreichende Bedingung einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung darstellt und diese vielmehr in didaktisch-methodischen Aspekten des Unterrichts zu suchen ist. Die vorliegende Befundlage lässt vermuten, dass die beobachteten Erlebensunterschiede zudem mit kognitiven, metakognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden kovariieren (ausführlich in Schulmeister 2002, Mayer 2005). Im Rahmen des geplanten Forschungsvorhabens sollen die lernförderlichen Bedingungen und Effekte derartiger Lehr-Lernumgebungen daher weiter ausgeleuchtet werden.

5. Methodisches Vorgehen

Das dem Vorhaben zugrunde liegende Arbeitsprogramm gliedert sich in zwei bereits abgeschlossene Vorstudien, aus denen in Kapitel 4 ausgewählte Befunde wiedergegeben wurden sowie eine Hauptstudie (bestehend aus zwei Phasen). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Phasen und Ziele.

Tab. 1: Das Forschungsvorhaben im Überblick

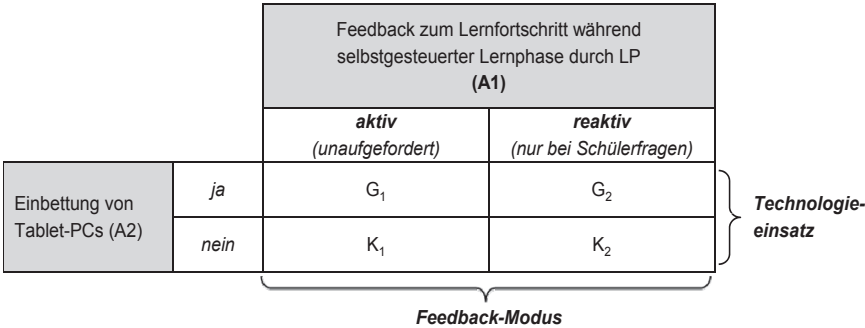
Zeitraum	Phase	Ziele/Methode
10/13 bis 04/14	Vorstudie I (abgeschlossen): Untersuchung der Akzeptanz und Nutzung internetbasierter Lehr-Lernumgebungen an kaufmännischen Schulen	Erfassung der Akzeptanz und Nutzung internetbasierten Lernens mittels Online-Erhebung bei Lehrkräften ($N=42$) und Lernenden ($N=248$)
03/14 bis 05/14	Vorstudie II (abgeschlossen): Erprobung der Einbettung internetbasierter Lernsequenzen in den Wirtschaftsunterricht	Technische Machbarkeit, Identifikation möglicher Probleme, Evaluation der Rolle der Lehrperson mittels Video- graphie & Befragung
04/15 bis 07/15	Hauptstudie (Phase I): Einbettung internetbasierter Lernsequenzen in den Wirtschaftsunterricht via Tablet- PC; sequenzielle Variation des Treatments	Unterrichtsintervention mit Lernenden des Wirtschaftsgymnasiums: Pretest/ Treatment/Posttest (vier Klassen, $N_1=100$); datengestützte Beobachtung mittels Videographie & Befragung; Identifikation von Gelingensbeding- ungen; Konkretisierung der Phase II
09/15 bis 12/15	Hauptstudie (Phase II): Einbettung internetbasierter Lernsequenzen in den Wirtschaftsunterricht via Tablet- PC; sequenzielle Variation des Treatments	Unterrichtsintervention mit Lernenden des Wirtschaftsgymnasiums: Pretest/ Treatment/Posttest (weitere vier Klassen, $N_2=100$); datengestützte Beobachtung mittels Videographie & Befragung; Analyse der Treatment- effekte; Publikation der Ergebnisse

Auf Basis der Ergebnisse der beiden Vorstudien sieht die Hauptstudie eine Serie quasi-experimenteller Interventionsstudien mit Pre- und Posttest vor, welche mit Lernenden des Wirtschaftsgymnasiums (Eingangsklasse) durchgeführt werden. Der angestrebte Stichprobenumfang der Hauptstudie umfasst in der Erprobungsphase (Phase I) insgesamt vier Schulklassen (verteilt auf mehrere Schulen). Dies entspricht einem Stichprobenumfang von $N_1=100$. In der Hauptstudie Phase II wird ein Umfang von weiteren vier Schulklassen derselben Klassenstufe angestrebt ($N_2=100$). Insgesamt sind also acht Schulklassen an der Unterrichtsintervention beteiligt.

Der zugrunde liegende Unterricht im Fach Volks- und Betriebswirtschaftslehre wurde mit den beteiligten Fachlehrern abgestimmt und behandelt das Thema Absatz (Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik) aus dem Lehrplan für das Berufliche Gymnasium in Baden-Württemberg. Die Unterrichtsdurchführung sieht ein Zeitbudget von insgesamt drei Unterrichtseinheiten à 90 Minuten vor. Der betrachtete Unterricht basiert auf einem schülerzentrierten Setting, bei dem die Lernenden mittels Tablet-PC zur Lösung eines thematisch relevanten Problems selbstreguliert auf Informationen des Internets zurückgreifen können. Die Kontrollgruppe arbeitet demgegenüber ausschließlich mit Hilfe analoger Medien, so dass diesen zur Bearbeitung desselben Arbeitsauftrages eine papierbasierte Materialsammlung in Form ausgewählter Fachbücher, Fachzeitschriften und Fachartikeln zur Verfügung steht.

Anhand einer systematischen Variation des Feedbackmodus durch die Lehrperson, welche zwischen „aktivem“ (d. h. regelmäßig und unaufgefordert) und „reaktivem“ Feedback (d. h. lediglich auf Anfrage durch die Lernenden) unterscheidet, sollen bei beiden Gruppen bezogen auf die Feedbackgabe zwei unterschiedliche Rollen des Lehrpersonenhandelns abgebildet werden (vgl. Hattie 2009, Dubs 2009). Der vorläufige Mehrgruppenplan zur Hauptstudie ist in Abbildung 1 skizziert.

Abb. 1: Geplantes Gruppendesign



Quelle: eigene Abbildung

Die zum Einsatz kommenden Erhebungsinstrumente umfassen eine Paper-Pencil-Befragung, einen themenspezifischen Leistungstest und eine videographische Beobachtung. Letztere soll eine differenzierte Analyse der Treatmentbedingungen ermöglichen. Der Ablauf der Intervention sieht zunächst die Durchführung eines Pretests zur Erfassung des themenbezogenen Vorwissens sowie weiterer Individual- und Kontextvariablen der Lernenden vor (z. B. kognitive Grundfähigkeiten, Selbstkonzept, Technologieakzeptanz,

etc.). Die sich daran anschließende Unterrichtsintervention orientiert sich am Schema an einer klassischen Unterrichtskonzeption, welche nach der Stundenöffnung jeweils eine Konfrontationsphase mit Problemstellung, eine selbstregulierte Lernsequenz sowie eine abschließende Konsolidierungsphase umfasst. Im Anschluss an das Treatment erfolgt neben einem Leistungstest zur Erfassung des deklarativen und prozeduralen Wissens auch eine Abfrage des Unterrichtserlebens. Um Hinweise über die Verarbeitungstiefe des erworbenen Wissens zu erhalten, erfolgt im Abstand von zwei Wochen eine unangekündigte Testwiederholung.

6. Ausblick

Aktuelle Studien zum Einsatz digitaler Medien an deutschen Schulen verweisen auf eine zunehmende Nutzung internetbasierter Technologien im Unterricht. Gleichzeitig existieren kaum empiriebasierte Erkenntnisse hinsichtlich lernwirksamer Gelingensbedingungen entsprechender Lehr-Lernumgebungen.

Mit Blick auf die Lehrperson versucht das im vorliegenden Beitrag beschriebene Forschungsvorhaben anhand einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Lernenden an kaufmännischen Vollzeitschulen grundlegende Effekte der Verwendung von Tablet-PCs auf die Lernmotivation und den Wissenserwerb zu untersuchen. Neben einer übergeordneten Fragestellung zur generellen Medienwirkung internetunterstützter Lehr-Lernumgebungen beziehen sich die leitenden Forschungsfragen in erster Linie auf Effekte der instruktionalen Unterstützung durch die Lehrperson während selbst-regulierter Lernphasen. Zudem soll geklärt werden, welche Typen von Lernenden am meisten vom Treatment profitieren (Aptitude-Treatment-Interaction-Effekte).

Da das hier skizzierte Forschungsvorhaben aufgrund seines Planungsstatus eine Reihe konzeptioneller Detailfragen offen hält, müssen verschiedene Aspekte des Forschungsdesigns noch konkretisiert werden. Neben der endgültigen Ausgestaltung des Treatments wird gegenwärtig die Möglichkeit einer unterrichtsbegleitenden Erfassung des Unterrichtserlebens mittels „Continuous State Sampling“ geprüft (vgl. Sembill, Wolf, Wuttke, Santjer & Schumacher 1998, Sembill 2004, Sembill, Seifried & Dreyer 2008, Rausch 2010). Dieses könnte sowohl bei der Experimentalgruppe als auch bei der Kontrollgruppe mit Hilfe von Tablet-PCs als Eingabegerät in Verbindung mit einer zu programmierenden App realisiert werden. Bei der Kontrollgruppe müsste hierfür lediglich der Internetzugriff über den Browser blockiert werden. Ergänzend hierzu wäre bei der Experimentalgruppe eine Analyse der Online-Aktivitäten auf Individualebene durch Auswertung von Logfiles mög-

lich (z. B. Clickraten, Anzahl aufgerufener Webseiten, etc.). Auf diese Weise könnten mögliche Rückschlüsse auf die Effizienz der verwendeten Suchstrategien gezogen werden. Weiterhin wird geprüft, ob in einer Folgestudie ein vorgelagertes Training zur Förderung der Informationskompetenz im Netz eine weitere Variation des Settings darstellen könnte (vgl. Eshet-Alkalai 2004, Balceris 2011). Die Ergebnisse aus den Hauptstudien werden ab Ende 2015 aufbereitet und nachfolgend veröffentlicht.

Literatur

- Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balceris, M. (2011). Medien- und Informationskompetenz. Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Dissertation. Paderborn.
- BIBB (2013). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BITKOM (2011). *Schule 2.0 - Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht*. Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. Berlin: BITKOM. http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf (19.07.2014).
- BMBF (2007). *Neue Medien in der beruflichen Bildung: Digitale Medien eröffnen der beruflichen Aus- und Weiterbildung neue Chancen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/neue_medien_in_beruflichen_bildung.pdf [18.07.2014]
- Boekaerts, M (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.751-759). Weinheim: Beltz.
- Collins, M., Carnine, D. & Gersten, R. (1987). Elaborated corrective feedback and the question of reasoning skills: A study of computer assisted instruction. *Exceptional Children*, 54(3), 254-262.
- Conrad, M., Wiest, S. & Schumann, S. (im Druck). *Internetbasierte informelle Lernsequenzen im Wirtschaftsunterricht*. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 9.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Motivation, Emotion und Selbstreguliertes Lernen in der Schule* (S.80-141). Stuttgart: UTB.

- Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
- Egloffstein, M., Kögler, K. & Käner, T. (2012). Unterrichtserleben in Notebook-Klassen. Eine explorative Studie im kaufmännischen Unterricht. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*, (S.219-241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13, 1, 93-106.
- Götz, T. (2006). Selbstreguliertes Lernen: Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe. Donauwörth: Auer.
- Götz, T. & Nett, U. E. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Motivation, Emotion und Selbstreguliertes Lernen in der Schule* (S.144-183). Stuttgart: UTB.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. Mayer & P. Alexander (Hrsg.), *Handbook of research on learning and instruction* (S.249-271). New York: Routledge.
- Herzig, B. (2007). Medien in komplexen Lernumgebungen. In H.-H. Kremer (Hrsg.), Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt: Forschungsfragen und -konzepte der beruflichen Bildung, Bd. 1, (S.157-174). Paderborn: Eusl.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun. (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, A. (2003). Selbstlernkompetenz: Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München: Luchterhand.
- Kremer, H.-H. (2002). *Offene internetbasierte Lernumgebungen - Zur Notwendigkeit vernetzter Lehr- und Lernumgebungen*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 2. http://www.bwpat.de/ausgabe2/kremer_bwpat2.shtml (20.02.2015)
- Köhler, T., Kahnwald, N., Reitmaier, M. (2008). Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet. In B. Batinic & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie*, (S.477-501). Heidelberg: Springer.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf [26.16.2014]
- Mandl, H., & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2005). Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung: Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Bonn: DIE.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Motta, E., Cattaneo, A., & Gurtner, J.-L. (2014). Mobile devices to bridge the gap in VET: ease of use and usefulness as indicators for their acceptance. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 165-179.

- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback. In H. Dittton (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*, (S.43-82). Münster; New York, NY: Waxmann.
- Narciss, S. (2006). Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster; München u. a.: Waxmann.
- Olson, T. M. & Wisner, R. A. (2002). The effectiveness of web-based instruction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 2002. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/103/182> (18.07.2014).
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renkl, A., Wittwer, J., Große, C., Hauser, S., Hilbert, T., Nückles, M. & Schworm, S. (2006). Instruktionale Erklärungen beim Erwerb kognitiver Fertigkeiten: sechs Thesen zu einer oft vergeblichen Bemühung. In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.), *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 205-223). Münster: Waxmann.
- Salas, G. C. & Dickinson, D. J. (1990). The effect of feedback and three different types of corrections on student learning. *Journal of Human Behavior & Learning*, 7, 13-19.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*, (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schulmeister, R. (2002). Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie - Didaktik - Design. München: Oldenbourg.
- Sembill, D. (2004). *Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens*. Abschlussbericht AZ. Se 573/4-2 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_2004.pdf (29.11.2014).
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M., & Rausch, A. (2007). *Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr.13. http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_et_al_bwpat13.shtml (10.08.2014).
- Sembill, D., Seifried, J. & Dreyer, K. (2008). PDAs als Erhebungsinstrument in der beruflichen Lernforschung – Ein neues Wundermittel oder bewährter Standard? *Empirische Pädagogik* 22(1), 64-77.
- Sembill, D., Wolf, K. D., Wuttke, E., Santjer, I. & Schumacher, L. (1998). Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In K. Beck & R. Dubs (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Beiheft 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (S.57-79). Stuttgart: Franz Steiner.
- Sitzmann, T., Kraiger, K. Stewart, D. & Wisner, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59(3), 623-664.

- Snow, R. E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework of research in individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences* (pp.13-59). New York, NY: Freeman.
- Winne, P. H., Graham, L. & Prock, L. (1993). A model of poor readers' text based inferencing: Effects of explanatory feedback. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 53-66.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.

Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski

1. Ausgangslage, Vorbemerkungen und Gegenstand der Untersuchung

Die beruflichen Schulen in den ostdeutschen Ländern von 1991 bis Mitte der 1990er Jahre können für die berufsbildungswissenschaftliche historiografische Forschung als *Terra incognita* bezeichnet werden. In diesem Beitrag wird aus der Sicht von zwei Zeitzeugen und Beteiligten aus den Ländern Brandenburg und Sachsen anhand ausgewählter Beispiele versucht, im Rückblick und mit dem Abstand von fast 25 Jahren den Transformationsprozess der schulischen beruflichen Bildung in den ostdeutschen Ländern unter den damaligen Rahmenbedingungen zu reflektieren. Dabei ist nach Zwangsläufigkeiten zu fragen bzw. ob es „Un“zwangsläufigkeiten im Spagat zwischen den Rahmenvereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und den neuen Schulgesetzen und Berufsschulverordnungen¹ gab.² Welchen Bruch gab es zu DDR-Vorläufern, welchen Bruch mit westdeutschen Traditionen oder welche Kontinuität als einfache, unreflektierte Fortschreibung und damit Transformation der bisherigen in den Partnerländern, im Unterausschuss für Berufliche Bildung (UABBi)³ sowie den in der KMK vorherrschenden berufsschulpolitischen⁴ Denk- und Vorgehensweisen? Unklar bleibt hier mangels öffentlich einzusehender Dokumente – abgesehen von Brandenburg, Sachsen,

1 Rechtsförmlich korrekt handelt es sich um Verordnungen, rechtssystematisch um untergesetzliche Regelungen. Warum einzelne Länder den Begriff der „Ordnung“ verwenden ist nicht klärbar.

2 An dieser Stelle kann nur versucht werden heraus zu arbeiten, ob und wenn ja, welche Freiräume bestanden (vgl. Hölterhoff 2014, S. 233 f.)

3 Eine Übersicht über die rechtlichen Regelungen (Anlage 1) sowie ein Verzeichnis der Abkürzungen (Anlage 2) finden sich am Ende des Beitrags.

4 Der Begriff ‚Berufsschulpolitik‘ wird eingeführt, „um die die beruflichen Schulen betreffenden Debatten als gesonderten Diskussionsbereich zu betrachten. Gemeint ist damit nicht nur die Politik für die Berufsschule im dualen System der Berufsausbildung. Vielmehr wird der Begriff als Obergriff für alle Bildungsgänge/Schularten im beruflichen Schulsystem verwendet, um ... eine einheitliche Begrifflichkeit nutzen zu können“ (Hölterhoff 2014, S. 57).

Sachsen-Anhalt – ob es eine begleitende über die zuständigen Ministerien hinausgehende Diskussion der Entwürfe z. B. im Landesausschuss für Berufsbildung (LAB) gab bzw. zu welchen Ergebnissen diese führte. Gleichwohl gibt es Grund zur Annahme, dass die Vorgehensweise in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen identisch war.⁵

Gegenstand der vergleichenden Untersuchung sind die Kernaussagen in den ersten Berufsschulverordnungen der neu gebildeten ostdeutschen Länder unter Berücksichtigung der Regelungen für die Berufsschule in den jeweiligen ersten Schulgesetzen. Als Bezugssystem wird die KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsschule aus dem Jahr 1991 herangezogen (vgl. KMK 1991). Die Untersuchung wird eingegrenzt auf den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung (die Teilzeitberufsschule). Die weiteren Bildungsgänge, die in der Regel unter der Überschrift „Berufsschule“ gefasst werden, wie das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) u. a. werden vorerst nicht betrachtet, weil sich darin eher spezifische berufsbildungspolitische sowie berufsschulpolitische Ansätze der Länder niederschlagen.⁶

Für die Berufsschule als Teil des dualen Berufsausbildungssystems ist anzunehmen, dass sich deren Regelungen dem „Gleichheitsminimum“ unterwerfen. Das Gleichheitsminimum ist mit dem Hohenheimer Memorandum (vgl. KMK 1998, S. 243 f.) – beschlossen auf der 252. Plenarsitzung⁷ am 21./22. Februar 1991 – für den gesamten Zuständigkeitsbereich formuliert: „Für die Gestaltung des Schulwesens ist das Prinzip der Kulturhoheit der Länder von grundlegender Bedeutung. Dabei tragen die Länder ihren föderalen Rechten und Verpflichtungen auch dadurch Rechnung, daß sie durch die Sicherung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur der Bildungsgänge im Schulwesen wesentliche Voraussetzungen für die erforderliche Freizügigkeit über Ländergrenzen hinweg schaffen.“

Die KMK-Regelungen (i.d.R. in Form von Rahmenvereinbarungen) dienen dem Gleichheitsminimum, durch das als äußere Klammer eine auf diese Selbstverpflichtung beruhende Sicherheit bei der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen besteht (vgl. Hölterhoff 2014, S. 243f.). Somit wird nach-

5 Das lässt sich aus den nicht offiziell protokollierten Gesprächen der Verfasser mit den Kolleginnen und Kollegen, die in den jeweiligen ostdeutschen Bildungsministerien arbeiteten, folgern. Ebenso aus den halbjährlichen, ebenfalls nicht offiziell protokollierte Gesprächsrunden der ostdeutschen Abteilungsleiter beim damaligen Generalsekretär des BIBB, Hermann Schmidt, in der anstehende Fragen erörtert wurden, an denen die Verfasser teilnahmen.

6 Eine Untersuchung dieser Hintergründe würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen, wäre aber gleichwohl bezüglich der Frage einer eigenständigen ostdeutschen Entwicklung zu erörtern.

7 Es handelte sich um die erste Sitzung nach dem Beitritt der neuen Länder. Diese fand am historischen Ort der 1. Plenarsitzung der Konferenz der deutschen Erziehungsminister aus den siebzehn Ländern am 19./20. Februar 1948 in Stuttgart-Hohenheim statt.

folgend analysiert, ob die Berufsschulverordnungen dem durch die KMK-Rahmenvereinbarung gesetzten Gleichheitsminimum entsprechen oder ob – zugespitzt formuliert – diese für die Rechtsetzung in den Ländern entbehrlich war.

Die zum Untersuchungszeitpunkt gültigen Berufsschulverordnungen der Partnerländer aus den sog. „Betreuungsgemeinschaften“ werden in vorliegender Untersuchung nicht herangezogen, obwohl es aufschlussreich wäre festzustellen, ob es sich bei den neu geschaffenen Verordnungen um Blaupausen der Verordnungen der Partnerländer handelt. Eine solche vergleichende Betrachtung würde den Rahmen dieses Beitrages überschreiten. Die Betreuungsgemeinschaften⁸ gründeten sich in der Folge von Art 5 (Amtshilfe) des Staatsvertrages über die Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion (vgl. Staatsvertrag 1990): „Die Behörden der Vertragsparteien leisten sich nach Maßgabe des innerstaatlichen Rechts bei der Durchführung dieses Vertrags Amtshilfe. [...]“

2. Zum politischen und rechtlicher Rahmen für die Transformation der nichtakademischen Berufsausbildung

Der politische Rahmen für die Wiedervereinigung wurde durch den Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik (Staatsvertrag) vom 18. Mai 1990 (vgl. Staatsvertrag 1990) und durch den Staatsvertrag über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag) vom 31. August 1990 (vgl. Einigungsvertrag 1990) gesetzt.

Zu dem hier behandelten Sachverhalt ist im Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion in Anlage VI (Regelungen, die in der Deutschen Demokratischen Republik im weiteren Verlauf anzustreben sind) im Punkt II (Wirtschafts- und Sozialunion) die Nr. 4 von besonderer Relevanz: „Einführung des Ordnungsrahmens und der Berufsstruktur der Bundesrepublik Deutschland im Bereich berufliche Bildung (Berufsbildungsgesetz: Erster Teil; Dritter Teil 2., 4., 6., 7. Abschnitt; Handwerksordnung: Zweiter Teil; 2., 4., 6., 7. Abschnitt, Dritter Teil; die auf diese Gesetze gestützten Ausbildungs- und Meisterprüfungsregelungen).“

Mit dem Einigungsvertrag wurde die Übernahme von Rechtsnormen der Bundesrepublik im Beitrittsgebiet geregelt. Ferner sind aus dem Einigungsvertrag insbesondere Art. 3 (Inkrafttreten des Grundgesetzes) mit der daraus

8 Brandenburg: Nordrhein-Westfalen und teilweise Berlin; Mecklenburg-Vorpommern: Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein; Sachsen: Baden-Württemberg und Bayern; Sachsen-Anhalt: Niedersachsen; Thüringen: Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz.

resultierenden Kulturhoheit der Länder und Art. 37 Abs. 4 mit dem Ausweis der Zuständigkeit der Länder für Regelungen zur Neugestaltung des Schulwesens unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Regelungen der KMK zur Anerkennung von Abschlüssen schulrechtlicher Art sowie weiterer einschlägiger Vereinbarungen der KMK von Bedeutung.

Mit dem Verfassungsgesetz zur Bildung von Ländern in der Deutschen Demokratischen Republik (Ländereinführungsgesetz) vom 22. Juli 1990 (vgl. Ländereinführungsgesetz 1990) wurde schließlich die Bildung der sog. „Neuen Länder“ zum 3. Oktober 1990 vorbereitet und beschlossen. Die neu gegründeten Länder traten am 25. Oktober 1991 dem Abkommen über die Geschäftsordnung des Sekretariats der KMK vom 20. Juni 1959 bei (KMK 1959).⁹ Dieser Akt war formal eine weitere wichtige Grundlage für die in den Ländern zu erarbeitenden Schulgesetze und Berufsschulverordnungen.

Bereits vor Bildung der neuen Länder am 3. Oktober 1990 versuchte die letzte DDR-Regierung einen neuen rechtlichen Rahmen für den vorschulischen und schulischen Bereich sowie für die Berufsausbildung (vgl. hierzu Kuklinski & Wehrmeister 1998) zu schaffen, um den Transformationsprozess einzuleiten.

Im Juni 1990 gab der Minister für Bildung und Wissenschaft, Prof. Dr. Hans Joachim Meyer, in der Regierung de Maizière die „Anweisung zur Reifeprüfung im Schuljahr 1990/91“ heraus und verkündete Regelungen für die in Bildung begriffenen Länder: „Für die Übergangszeit bis zur Herstellung der vollen Funktionsfähigkeit der Länder und bis zum Inkrafttreten landesrechtlicher Regelungen werden unter Verantwortung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft vorläufige Schulaufsichtsbehörden gebildet. Die Schulaufsichtsbehörden bestehen aus den Landesschulämtern und den Schulämtern der Kreise. Bis zur Herstellung der vollen Funktionsfähigkeit der Länder und bis zum Inkrafttreten landesrechtlicher Regelungen ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft die oberste Schulaufsichtsbehörde.“¹⁰

Mit der Verordnung über die Aufrechterhaltung von Leistungen betrieblicher Kindergärten, polytechnischer und berufsbildenden Einrichtungen vom 6. Juni 1990 wurde der Versuch unternommen, u. a. die berufliche Ausbildung von Lehrlingen und die Berufsausbildung mit Abitur zu sichern (vgl. Verordnung 1990). Sie legte fest, dass beim Übergang der Betriebe in andere Rechtsträgerschaft durch definitive Festlegungen zu gewährleisten sei, dass diese Verpflichtungen der Betriebe übernommen oder weitergeführt werden. Zudem war vorgesehen, dass geeignete Lehrwerkstätten und andere entspre-

9 Die ostdeutschen Länder traten dem Abkommen über die Geschäftsordnung der KMK und auf diesem Weg der KMK bei. Hierfür wurden keine Staatsverträge abgeschlossen; ebenso wenig wie die Gründung der KMK durch Staatsverträge erfolgte. Bis zum Zeitpunkt des Beitritts gab es eher informelle Kontakte der neuen Länder zur KMK. In welcher Weise die so genannten Regierungsbeauftragten über ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Kontakte zum Sekretariat der KMK hielten, ist nicht verifizierbar.

10 Zitiert nach Ernst 2014, S. 203.

chende Objekte der Betriebe, die bei stark zergliederter betrieblicher Auflösung aufgrund ihrer Größe nicht in Kapitalgesellschaften überführt werden, von den bisherigen Trägern zur Nutzung als überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen anzubieten sind.

Mit dem Gesetz über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik vom 19. Juli 1990 (vgl. IGBBiG 1990) wurden die Rechtsgrundlagen für die nichtakademische Berufsausbildung im dualen System geschaffen. Mit diesem Gesetz traten i. d. R. auch die auf dessen Grundlage erlassenen Rechtsverordnungen in Kraft. Besondere Maßgaben betrafen u. a. die Wandlung und Fortführung bestehender Lehrverhältnisse nach den geltenden Ausbildungsordnungen sowie die Verpflichtung der Betriebe, die Kapazitäten der praktischen Berufsausbildung mindestens bis zum Zeitpunkt der Erfüllung abgeschlossener Lehrverträge aufrechtzuerhalten.

Das *Gesetz über Berufsschulen* vom 19. Juli 1990 (vgl. Gesetz Berufsschulen DDR) regelte zudem in Anlehnung an die Landesschulgesetze der alten Länder Aufgaben, Errichtung und Finanzierung von Berufsschulen bis zum Erlass der Schulgesetze durch die neuen Länder. Die Berufsschulen wurden als öffentliche Schulen in Trägerschaft der Kreise und kreisfreien Städte definiert, die Betriebsberufsschulen zum 31. August 1990 aufgelöst. Die neuen Träger waren verpflichtet, bis zum 1. September 1990 Berufsschulen zu errichten. Das Gesetz sah vor, dass Grund und Boden sowie Gebäude, die bisher für den theoretischen Unterricht der Lehrlinge genutzt wurden, und das Inventar der Betriebsberufsschulen und kommunalen Berufsschulen mit Inkrafttreten des Gesetzes kostenlos in die Rechtsträgerschaft des örtlich zuständigen Trägers zu überführen sind. Insbesondere wurde festgelegt, dass die der theoretischen Berufsausbildung dienenden Einrichtungen einschließlich der Lehrlingswohnheime sowie der Grund und Boden nicht als der Konkursmasse zugehörig zu bewerten sind.

3. Zur Facharbeiterausbildung in der DDR – Ausgangslage und Struktur¹¹

3.1 Ausgangslage

Die Entwicklung des ostdeutschen Berufsbildungssystems verlief zwischen 1949 und 1989 abgekoppelt und in Diskontinuität zum dualen System, allerdings ohne völlig mit den bewährten Formen der deutschen Facharbeiterausbildung zu brechen.

11 Vgl. Wehrmeister 2005, S. 70-85.

Auf Grundlage des Befehls Nr. 40 der Sowjetischen Militäradministration wurde der Unterricht in den berufsbildenden Schulen zum 1. Oktober 1945 wieder aufgenommen. Im November 1947 trat eine gemeinsam von der Arbeitsverwaltung und der Verwaltung für Volksbildung initiierte Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen in Kraft (vgl. Verordnung 1947), die eine Anordnung über die Förderung des Berufsnachwuchses in volkseigenen Betrieben nach sich zog (vgl. Anordnung 1948). Letztere ist als offizielles Gründungsdokument der Betriebsberufsschulen zu betrachten, die offenbar in Folge des Zeitzer Jungaktivistenkongresses sowie des II. Berufspädagogischen Kongresses 1949 erlassen wurde (vgl. Akademie 1983, S. 110). Die Verordnung umfasste Rahmenbestimmungen für die betriebliche und schulische Lehrlingsausbildung und regelte die Berufsschulpflicht für Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren. Sie könnte aufgrund ihres umfassenden Inhaltes auch als „erstes deutsches Berufsausbildungsgesetz“ bezeichnet werden.¹² Die volkseigenen Betriebe wurden u. a. aufgefordert, die Berufsausbildung an die betriebliche Praxis zu koppeln und insbesondere den theoretischen Unterricht und die praktische Ausbildung „auf das engste“ zu vereinen. Mitte des Jahres 1949 gab es in der Sowjetischen Besatzungszone bereits 509 Betriebsberufsschulen mit 60.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. Less 1949).

In den 1950er Jahren wurden Betriebsberufsschulen, Lehrwerkstätten und Lehrlingswohnheime zu sogenannten Lehrkombinaten zusammengeführt. Damit lag die Verantwortung für die praktische Ausbildung und den theoretischen Unterricht sowie die außerschulische Betreuung der Lehrlinge erstmals allein in den Händen eines Betriebes (vgl. Beschluss Ministerrat 1956).

Neben den Betriebsberufsschulen bestanden weiterhin kommunale Berufsschulen, die den Räten der Kreise unterstellt waren und überwiegend die Lehrlinge in Handwerks- und Dienstleistungsberufen, aber auch in landwirtschaftlichen Berufen unterrichteten. 1983 handelte es sich um rund 260 Schulen (vgl. Akademie a.a.O. S. 111), die die Aufgabe hatten, den Berufsschulunterricht durchzuführen für alle Betriebe, in denen keine Betriebsberufsschule eingerichtet war. Für Facharbeiterberufe mit geringen Lehrlingszahlen war die theoretische Berufsausbildung an ausgewählten Betriebsberufsschulen oder kommunalen Berufsschulen zentralisiert.

Die Einbindung der Berufsschule in das einheitliche Bildungs- und Erziehungssystem der DDR begann mit dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ vom 2. Dezember 1959 (vgl. Gesetz Schulwesen DDR 1959). Diese Entwicklung wurde mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ des Jahres 1965 (vgl. Gesetz Bildungswesen DDR 1965) abgeschlossen: Die Einrichtungen der Berufsausbil-

12 Das BBiG wurde in der Bundesrepublik Deutschland erst 1969 beschlossen.

dung wurden ein grundlegender Bestandteil des Bildungssystems der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule wurde zur Regelschule und bildete den Unterbau einer i. d. R. zweijährigen Berufsausbildung. Die Berufsschulen sollten eine qualifizierte Berufsausbildung garantieren und Voraussetzungen für eine nachfolgende Fortbildung an Fachschulen sowie Möglichkeiten zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung schaffen. Auch aus diesem Grunde wurde zum 1. September 1959 die Berufsausbildung mit Abitur eingerichtet. Der Erwerb der Hochschulreife in Verbindung mit dem Erlernen eines Facharbeiterberufs erfolgte innerhalb von drei Ausbildungsjahren. Der Zugang zu dieser Ausbildung wurde 1960 in einer „Direktive über die Berufsausbildung mit Abitur“ festgelegt. (vgl. Direktive 1960) Danach sollten bis 1965 20 % der Abgänger der 10. Klassen eine Berufsausbildung mit Abitur aufnehmen können. Am Ende dieser Entwicklung wird plakativ proklamiert (vgl. Verordnung 1985): „Die Einrichtungen der Berufsbildung sind staatliche Bildungseinrichtungen. Sie sind Bestandteil der Betriebe oder den örtlichen Räten oder wirtschaftsleitenden oder zentralen Organen unterstellt. Alle Einrichtungen der Berufsbildung unterliegen der staatlichen Anleitung und Kontrolle.“

3.2 Struktur

Der strukturelle Wandel der Berufsausbildung in der DDR vom handwerklich dominierten zu einem zentral gesteuerten und industriebetrieblisch geprägten Ausbildungssystem spiegelte sich u. a. in der Zahl der Berufsschulen und den Schülerzahlen wider. In den ersten Nachkriegsjahren wurde die Mehrheit des Facharbeiternachwuchses in privaten Handwerksbetrieben ausgebildet (1947 ca. 80 %). Während sich in den sechziger Jahren die Schülerzahlen an den Betriebsberufsschulen und an kommunalen Berufsschulen in etwa die Waage hielten, war in den folgenden Jahrzehnten ein deutlicher Rückgang des Anteils der kommunalen Berufsschulen an der theoretischen Ausbildung von Facharbeitern zu verzeichnen. In den 80er Jahren erhielten ca. 68 % aller Lehrlinge ihre theoretische Ausbildung an Betriebsberufsschulen, ca. 32 % an kommunalen Berufsschulen. Im Ergebnis der Konzentration der Lehrlingsausbildung in der Industrie erhöhte sich der Anteil der Betriebsberufsschulen an der Gesamtheit der Berufsschulen in der DDR auf 75 %.

Die Ausbildungsberufe wurden in der seit 1968 fortgeschriebenen „Systematik der Ausbildungsberufe“ geführt (vgl. Verordnung 1984). Danach war in der DDR zuletzt eine Ausbildung in insgesamt 374 Facharbeiterberufen möglich.¹³ Bei 284 Berufen war der erfolgreiche Abschluss der 10. Klasse Voraussetzung für die Aufnahme in ein Ausbildungsverhältnis. Im Rahmen

13 Damit hatte die kleinere DDR nahezu die gleiche Anzahl an Berufen wie die Bundesrepublik Deutschland.

des Bildungsangebotes bildeten 94 Grundberufe den Regelfall der beruflichen Ausbildung. Per Definition handelte es sich dabei um Ausbildungsberufe, die im Gegensatz zum Monoberuf durch eine umfassende berufliche Grundlagenbildung im Rahmen der Berufsausbildung die Spezialisierung in insgesamt 376 Richtungen ermöglichten.¹⁴

Die Ausbildungsunterlagen enthielten Angaben zum Beruf, Rahmenstudientafeln, Hinweise zur Ausbildungsorganisation, Lehrpläne für den theoretischen sowie den berufspraktischen Unterricht, Festlegungen zur Prüfung sowie didaktisch-methodische Hinweise.¹⁵ Die Verantwortlichkeit für die berufsspezifischen Lehrplaninhalte ergab sich unmittelbar aus der Zuordnung der Facharbeiterberufe in die Zuständigkeit verschiedener Stellen: Ca. 55 % der Facharbeiterberufe waren Kombinat- und Betriebsberufen zugeordnet, die in diesen Berufen hauptsächlich ausbildeten. Weitere Verantwortlichkeiten lagen bei übergeordneten staatlichen Verwaltungen, wissenschaftlichen Einrichtungen oder Fachministerien.¹⁶ In allen Lehrplänen fanden die politisch-ideologischen Zielstellungen der DDR-Berufsausbildung ihren sichtbaren Niederschlag. Unabhängig von ideologisch überformten Bildungs- und Erziehungszielen, die mehr ein Postulat sozialistischer Bildungspolitik denn unmittelbare Handlungsanleitung bildeten, gelang es in der DDR, für die berufliche Ausbildung Strukturen zu schaffen, die der Wirtschaft den Facharbeiternachwuchs sicherten. Der Betriebsberufsschule kam eine Schlüssel-funktion zu. Im Idealfall war sie eingebunden in größere betriebliche Struktureinheiten, die so genannten Betriebsschulen oder Betriebsakademien, die über Einrichtungen der theoretischen und praktischen Lehrlingsausbildung, der Weiterbildung der Mitarbeiter und für den polytechnischen Unterricht der Schüler in den Klassenstufen 7 bis 10 verfügten.

14 Hinter diesem Ansatz stand das Leitbild des „disponiblen Facharbeiters“: Ein breites Fundament an beruflichem Grundlagenwissen sollte die Voraussetzung zur flexiblen Anpassung an technische und ökonomische Veränderungen schaffen.

15 In diesem Zusammenhang kann durchaus von einem Versuch zur Schaffung „Integrierter Berufsbildungspläne“ gesprochen werden. Für die Umsetzung dieser Lehrpläne bot die Betriebsberufsschule auf Grund der räumlichen Nähe zwischen Schule und betrieblicher Lehrwerkstatt günstige Bedingungen.

16 Die Lehrpläne für Staatsbürgerkunde, Sport und Betriebsökonomik wurden vom Ministerium für Volksbildung, die Lehrpläne für die technischen Grundlagenfächer vom Staatssekretariat für Berufsbildung herausgegeben.

4. Berufsschulen in den ostdeutschen Ländern

4.1 Rahmenvereinbarung der KMK über die Berufsschule

Die Rahmenvereinbarung der KMK trifft für den schulischen Teil der Berufsausbildung nach BBiG/HwO Aussagen über Aufgaben, Ziele, Gliederung und Organisation, Dauer und (Berufs-)Schulpflicht, Fachklassen, Unterrichtsumfang, Lehrpläne und Stundentafeln, Abschlüsse und Zeugnisse sowie über weitere schulische Berechtigungen, die an der Berufsschule erworben werden können. Weitere Bildungsgänge, die an der Schulart¹⁷ Berufsschule geführt werden (z. B. BGJ und BVJ) werden in anderen Rahmenvereinbarungen geregelt.

Die KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsschule wurde erstmalig und bisher nicht verändert am 15.03.1991 von der KMK nach über zehnjähriger Arbeit beschlossen.¹⁸ Die KMK hatte 1979 im Rahmen eines „Arbeitskataloges mit Prioritäten für Abstimmungen zur Sicherung notwendiger Einheitlichkeiten im Bildungswesen unter den Ländern“ dem Unterausschuss für Berufliche Bildung (UABBi) den Auftrag der Erarbeitung einer Rahmenvereinbarung Berufsschule erteilt, in der alle notwendigen Sachverhalte, wie z. B. Unterrichtsumfang, Unterrichtsorganisation etc. berücksichtigt werden sollten. Da zunächst keine Einigung erreicht werden konnte, ruhte die Arbeit für fünf Jahre, der Arbeitsauftrag wurde ohne entsprechende Beschlussgrundlage durch den UABBi mehrfach verändert und schließlich nach abschließender intensiver Diskussion in der Amtschefskonferenz¹⁹ dem KMK-Plenum 1991 zur abschließenden Beschlussfassung vorgelegt. Vor Gründung

17 Die „KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ (Stand 12.12.2013, vgl. KMK 2013) verwendet generell den Begriff Schularten (vgl. ebd. S. 4). In der Fußnote 1 wurde wegen Nordrhein-Westfalen, so die Auskunft des Sekretariats formuliert: „In einigen Ländern werden auch die Begriffe „Schulformen“ oder „Schulgattungen“ verwendet.“ (a.a.O.).

18 Die Angaben sind aus Unterlagen entnommen, die den Verfassern vorliegen. Nach Redaktionsschluss für diesen Beitrag wurde am 12. März 2015 die zzt. gültige Rahmenvereinbarung über die Berufsschule von der KMK beschlossen (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf). Diese fasst die Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule vom 15.03.1991, die Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule vom 04.12.1997, die Empfehlung zum Einbringen der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis vom 10.05.2007, die Bund-Länder-Vereinbarung zur Teilnahme von Berufsschülern oder Berufsschülerinnen an Austauschmaßnahmen mit dem Ausland vom 08.06.1999, die Empfehlung zur Ausgestaltung der beruflichen Grundbildung in Berufsfachschulen vom 14.10.1977 sowie Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr vom 19.05.1978 zusammen. Der Auftrag dazu erging 2007.

19 Die Amtschefskonferenz besteht aus den jeweiligen Staatssekretärinnen und Staatsrätinnen (letztere in Bremen und Hamburg), die unterhalb der MinisterInnen bzw. SenatorInnen die in den jeweiligen, die KMK bildenden Ministerien die Amtsgeschäfte leiten.

der ostdeutschen Länder gab es ein Seminar des UABBi in Caputh in dem folgende Information gegeben wurde: „Nach langen und intensiven Beratungen hat der Unterausschuß für Berufliche Bildung nun auch die Arbeit an dem Entwurf einer Vereinbarung über die Berufsschule beschlossen.“ Mit dem Beschluß der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ wird dann die Kultusministerkonferenz den Schlußstein in den Gesamtrahmen der Regelungen zum beruflichen Schulwesen eingefügt haben“ (KMK 1990).²⁰

4.2 Übersicht über die ersten schulrechtlichen Regelungen –
Gemeinsamkeiten und Unterschiede

In Tabelle 1 werden jeweils Titel, Datum des Inkrafttretens und Quellenangabe der ersten Schulgesetze und ersten Berufsschulverordnungen der neugegründeten Länder genannt. Für die beruflichen Schulen sind ausgewählte Regelungen aus den Schulgesetzen gegenüber gestellt.

Tab. 1: Erste Schulgesetze, ausgewählte Regelungen zu den beruflichen Schulen und zur Berufsschule in diesen Schulgesetzen sowie erste Verordnungen für die Berufsschule in den neuen Ländern

Land	BB	MV	SN	ST	TH
Erste Schulgesetze	Erstes Schulreformgesetz – 1. SRG vom 25. Mai 1991. GVBB S. 116	Erstes Schulreformgesetz (SRG). GVBl vom 29.04.1991	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) vom 3. Juli 1991. GVBl. S. 213	Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt (Vorschaltgesetz) vom 11.07. 1991. GVBl. LSA Nr. 17/ 1991, ausgegeben am 17.07.1991	Vorläufiges Bildungsgesetz (VBiG) vom 25. März 1991. GVBl TH Nr. 5, S. 61
Gliederung der berufsbildenden Schulen/ Schularten	Berufsschule Berufsfachschule BG zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife BG zur Erlangung der Fachhochschulreife Berufsqualifizierende und doppelqualifizierende BG (§ 5 Abs. 4 1. SRG)	Berufsschule Berufsfachschule Fachoberschule Fachgymnasium Fachschule (§ 1 Abs. 2 Nr. 3 SRG)	Berufsschule Berufsfachschule Fachschule Fachoberschule Berufliches Gymnasium (§ 4 Abs. 1 Nr. 2 SchulG)	Berufsschule Berufsfachschule Berufsaufbauschule Fachschule Fachoberschule Fachgymnasium (§ 3 Abs. 2 Nr. 2 Vorschaltgesetz)	Berufsschule Berufsfachschule Berufsaufbauschule Fachoberschule Berufliches Gymnasium Fachschule (§ 5 Abs. 1 VBiG)

20 An dem Seminar des UABBi „Berufliches Schulwesen in der Zuständigkeit der Länder“ am 6./7. September 1990 nahm einer der Verfasser teil. Die unveröffentlichte, nicht durchgehend paginierte Dokumentation liegt vor.

Tab. 1: Erste Schulgesetze, ausgewählte Regelungen zu den beruflichen Schulen und zur Berufsschule in diesen Schulgesetzen sowie erste Verordnungen für die Berufsschule in den neuen Ländern (Fortsetzung)

Land	BB	MV	SN	ST	TH
Organisationsform	Die Schulen der Sekundarstufe II werden i. d. R. organisatorisch in Oberstufenzentren (OSZ) geführt. (§ 5 Abs. 4 1. SRG)	Die Schularten sind im Gebiet eines Schulträgers i. d. R. organisatorisch zu einer Schule zusammengefasst. (§ 5 Abs. 3 SRG)	k. A.	k. A.	k. A.
Aufgabe/ Ziel der Berufsschule	Die Berufsschule vermittelt fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten und erweitert die allgemeine Bildung. (§ 12 Abs. 1 1. SRG)	Die Berufsschule vermittelt Berufsschulpflichtigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für einen Beruf erforderlich sind und erweitert die allgemeine Bildung. (§ 3 Abs. 1 SRG)	Die Berufsschule hat die Aufgabe, im Rahmen der Berufsausbildung oder Berufsausübung vor allem fachtheoretische Kenntnisse zu vermitteln und die allgemeine Bildung zu vertiefen und zu erweitern. (§ 8 Abs. SchulG)	Die Berufsschule vermittelt ihren Schülern fachliche und allgemeine Bildung unter Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung und der Berufsausübung. Sie hat insbesondere im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung die Aufgabe, die Schüler beruflich zu bilden und zu erziehen. (§ 9 Abs. 1. Vor-schaltgesetz)	Die Berufsschule führt in Teilzeitunterricht im Rahmen der dualen Berufsausbildung zu beruflichen Qualifikationen. (§ 5 Abs. 2 VBiG)
Erste Verordnungen für die Berufsschule	Vorläufige Berufsschulordnung im Land Brandenburg (BSO) vom 7. Januar 1992. GVBl. II Nr. 7 vom 18. Febr. 1992, S. 40-45	Verordnung über die Berufsschule in Mecklenburg-Vorpommern (BSVO) vom 5. Juli 1996. GVObI 1996 M-V S. 480	Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) über die Berufsschule (Schulordnung Berufsschule – BSO) vom 11. März 1994. GVBl. S. 477	Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbSVO) ²¹ vom 11. Juni 1992. GVBl LSA Nr. 24/1992 vom 17. Juni 1992, S. 441-463	Vorläufige Thüringer Verordnung über das berufsbildende Schulwesen (VTVbSch) vom 30. Okt. 1991. GABl. 7/1991 S. 294-298

In allen ostdeutschen Ländern wurden zwischen März und Juli 1991 eigene Schulgesetze erarbeitet und in Kraft gesetzt, um schnellstmöglich eine Rechtsgrundlage für das neu zu schaffende Schulsystem zu haben. Den Ge-

21 Die Berufsschule im dualen Ausbildungssystem ist in dieser übergreifenden Verordnung in Teil 1 Abschnitte 5 und 6, sowie Teil 2 Abschnitt 1 geregelt.

setzgebern sowie den zuständigen Ministerien war dabei durchaus bewusst, dass eine rein formale Übernahme oder zu starke Anlehnung an den entsprechenden Rechtsrahmen der Partnerländer möglicherweise die Spezifika der ostdeutschen Länder unzureichend berücksichtigen würde. Die beruflichen Schulen waren zudem überwiegend als Betriebsberufsschulen institutionalisiert (s. Abschnitt 3.2) und die gesamte nichtakademische Berufsausbildung stringent auf planwirtschaftliche Vorgaben ausgerichtet. Mit dem wirtschaftlichen Umbruch in Ostdeutschland veränderte sich der Arbeits- und Ausbildungsmarkt bedingt durch die Privatisierung und die Stilllegung von Betrieben durch die Treuhand²² grundsätzlich und führte zu dem bekannten Mangel an Ausbildungsplätzen. Die nichtakademische Berufsausbildung und das berufliche Schulsystem konnten nicht mehr in den bisherigen Organisationsformen arbeiten. Entsprechend vorsichtig wurden zunächst in Thüringen ein „Vorläufiges Bildungsgesetz“, in Sachsen-Anhalt ein „Vorschaltgesetz“ sowie in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg jeweils ein „Erstes Schulreformgesetz“ beschlossen. Sachsen hat sich gleich für ein „Schulgesetz“ entschieden, möglicherweise um eine weitere Diskussion um die „Mittelschule“ und das achtjährige Gymnasium zu vermeiden. In diesen Schulgesetzen werden allerdings bei den Regelungen für die beruflichen Schulen kaum strukturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sichtbar (vgl. Tab. 1).

Für die berufsqualifizierenden Bildungsgänge werden in allen Ländern die Berufsschule, die Berufsfachschule sowie die Fachschule eingerichtet. Die Berufsfachschule kann sowohl berufsqualifizierende als auch berufsausbildungsvorbereitende Bildungsgänge umfassen. Für die Studienqualifizierung etablieren alle Länder auch im Bereich der beruflichen Schulen Schularten zum Erwerb der Fachhochschulreife sowie der allgemeinen Hochschulreife, die sich nur marginal in der Benennung unterscheiden: An der Fachoberschule kann die Fachhochschulreife, am Beruflichen Gymnasium (Sachsen und Thüringen) oder Fachgymnasium (Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt) die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Im Brandenburgischen Ersten Schulreformgesetz wurde in § 5 Abs. 4 die Schulstruktur für die Sekundarstufe II mit der Berufsschule, der Berufsfachschule, den Bildungsgängen²³ zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife (insbesondere die gymnasiale Oberstufe), den Bildungsgängen zur Erlangung der Fachhochschulreife sowie berufsqualifizierenden und doppelqualifizierenden Bildungsgängen definiert. „Die Schulen der Sekundarstufe II werden in der Regel in Oberstufenzentren (OSZ) geführt und organisatorisch so strukturiert, dass ein möglichst breites Angebot schulischer und beruflicher Bildungsgänge vorhanden ist“ (Jehkul, Belkner & Allmann 1991, S. 35). Als Beson-

22 Vgl. hierzu Lüttke & Quast (1992).

23 Der Begriff des Bildungsgangs wird nur in der Sekundarstufe II verwendet. Damit soll die zu vermittelnde Qualifikation beschrieben werden.

derheit ist hervorzuheben, dass nicht die Schulabschlüsse, sondern die dahin führenden Bildungsgänge genannt wurden, ohne sie einer Schulform zuzuweisen. (ebd. S. 39) Die spezifische Definition für die Berufsschule erfolgt im umfassenden Sinn in § 12 sowie nachfolgend für die Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule in den §§ 13 bis 15 (ebd. S. 63-66). Die gymnasiale Oberstufe wird in § 11 beschrieben und kann mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen verbunden werden, sowie generell an berufsbildenden Schulen mit einer beruflichen Qualifikation gekoppelt werden (ebd. S. 60).

In Brandenburg konnte und kann an den OSZ die berufsbezogene²⁴ Hochschulreife in Wirtschaft und im gewerblich-technischen Bereich sowie die allgemeine Hochschulreife erworben werden.²⁵

Sachsen-Anhalt und Thüringen führen zusätzlich die Berufsaufbauschule zum Erwerb des Realschulabschlusses ein, obwohl diese Schulart möglicherweise gar nicht notwendig war, da die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, die in Ostdeutschland eine Berufsausbildung aufnehmen wollte, über den Abschluss der zehnklassigen polytechnischen Oberschule verfügte.

Die Regelung im brandenburgischen Schulreformgesetz zur Doppelqualifizierung kann als Alleinstellungsmerkmal gewertet werden. Hier wurde bewusst ein rechtlicher Rahmen geschaffen, um eine erfolgreiche Entwicklung in Ostdeutschland fortzusetzen. Zur organisatorischen Gestaltung des beruflichen Schulwesens gibt es im brandenburgischen Schulreformgesetz in § 5 Abs. 4 die Festlegung, dass die Schulen der Sekundarstufe II i. d. R. in OSZ zu führen sind. Damit wurde die berufsschulpolitische Diskussion der 1980er Jahre zur Gestaltung einer einheitlichen (beruflichen) Schulform in der Sekundarstufe II aufgegriffen. (vgl. Hölterhoff 2014, S. 85 f., S. 138 f.) In Mecklenburg-Vorpommern sind die beruflichen Schularten im Gebiet eines Schulträgers zu einer Schule zusammenzufassen. In Sachsen werden die entsprechenden Schularten von Anfang an zwar organisatorisch in Beruflichen Schulzentren geführt, eine entsprechende Regelung wurde aber erst bei der Schulgesetznovellierung im Jahre 2004 in das Schulgesetz aufgenommen.²⁶ In den Schulgesetzen von Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es keine Angaben zur Organisation der beruflichen Schulen.

Die Berufsschulverordnungen der neuen Länder entstehen zwischen 1991 und 1996 (vgl. Übersicht 1). Thüringen erlässt 1991 eine Vorläufige Verordnung über das berufsbildende Schulwesen, in der Regelungen für alle beruflichen Schularten enthalten sind. Sachsen-Anhalt setzt 1992 eine Verordnung

24 Die KMK verwendet die Bezeichnung „fachgebundene Hochschulreife“.

25 Dieser Bildungsgang wurde dann eingerichtet, wenn der Schulträger den Bedarf sah. Im Zuge der Einführung des zwölfjährigen Gymnasiums war dies für Absolventen der Sekundarstufe I die Möglichkeit sich für den Bildungsgang der allgemeinen Hochschulreife zu entscheiden, wenn der berufsbezogene Bildungsgang nicht gewünscht wurde.

26 Der Schulträger soll berufsbildende Schulen in Beruflichen Schulzentren zusammenfassen. (§ 22 Abs. 3 Sächsisches Schulgesetz).

über Berufsbildende Schulen in Kraft und bleibt bei der Vorgehensweise einer zusammenfassenden Regelung für alle beruflichen Schulen. Die übrigen ostdeutschen Länder erstellen spezifische Verordnungen für die Berufsschule. Dabei weist Brandenburg diese im Januar 1992 als vorläufige Schulordnung Berufsschule aus. Sachsen setzt 1994 eine Schulverordnung Berufsschule in Kraft, hat aber bereits 1991 eine Prüfungsverordnung für alle die beruflichen Schulen erstellt, für die die Prüfungszuständigkeit beim Land liegt.

4.3 Vergleich der Berufsschulverordnungen mit Bezug zur Rahmenvereinbarung

Die Rahmenvereinbarung von 1991 bezieht sich mit den Bezeichnungen und der Gliederung auf den noch heute gültigen Beschluss der KMK vom 08.12.1975 (vgl. KMK 1991), wonach Berufsschulen die Schulen für Berufsschulpflichtigen sowie Berufsschulberechtigten sind, die sich in der beruflichen Erstausbildung befinden oder in einem Arbeitsverhältnis stehen. Den Schülerinnen und Schülern sind allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln. Die Unterrichtsorganisation sieht Teilzeitform an einem oder mehreren Wochentagen oder in zusammenhängenden Teilabschnitten (Blockunterricht) vor. Er soll in enger Beziehung zur Ausbildung in Betrieben einschließlich überbetrieblicher Ausbildungsstätten stehen.²⁷ Aus dem in den 1970er und 1980er Jahren teilweise eingeführten BGJ in Vollzeitunterricht oder in kooperativer Form – bei vorliegendem Berufsausbildungsvertrag – ergibt sich eine Gliederung in Grund- und Fachstufe,²⁸ die jedoch keine praktische Folgerung für die Unterrichtsorganisation bzw. die Rahmenlehrpläne hatte.

27 Die sich daraus ergebende Anforderung an die Lernortkooperation und die seit Jahren darüber geführte Diskussion wird hier nicht aufgegriffen.

28 Erstaunlicherweise und kaum erklärbar wird dieser Begriff in der Rahmenvereinbarung von 1991 verwandt, obwohl das BGJ zu diesem Zeitpunkt bereits keine Bedeutung mehr hat und die Rahmenlehrpläne der in den 1980er Jahren neugeordneten Metall- und Elektroberufe dies auch nicht mehr vorsahen.

Wie sich aus verschiedenen Beschlüssen der KMK ergibt, hat man sich inhaltlich von dieser Gliederung verabschiedet, ohne jedoch die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule neu zu fassen.²⁹

Nachfolgend werden ausgewählte Abschnitte der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vorgestellt und mit Bezug darauf die Länderregelungen in den ersten z.T. als vorläufig gekennzeichneten Berufsschulverordnungen erörtert. Die Verfasser folgen aus systematischen Gründen nicht der Gliederung der Rahmenvereinbarung, sondern versuchen, die Struktur der Verordnungen der Länder zu Grunde zu legen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen. Allerdings ist die Reihenfolge der Regelungssachverhalte in den Verordnungen nicht einheitlich.

4.3.1 Gliederung und Organisation der Berufsschule

Alle Berufsschulverordnungen regeln zunächst den Geltungsbereich: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen benennen dazu die Bildungsgänge der Berufsschule bzw. der beruflichen Schulen. In den Verordnungen der Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern wird die Berufsschule als „schulischer Teil der Berufsausbildung nach BBiG/HwO“ bezeichnet, Mecklenburg-Vorpommern verwendet zudem den Terminus „Teilzeitberufsschule“. Daneben werden die Bildungsgänge BGJ und BVJ sowie einige weitere spezifische Bildungsgänge aufgeführt.

Die sächsische Verordnung bezieht sich im Geltungsbereich als einzige auf die Trägerschaft und benennt hierzu nur die öffentlichen Berufsschulen. In Sachsen-Anhalt gilt die Verordnung für öffentliche Schulen und staatlich genehmigte Ersatzschulen, in Thüringen für öffentliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft. Alle Verordnungen, mit Ausnahme der brandenburgischen, orientieren sich an der KMK-Rahmenvereinbarung zur Gliederung der Berufsschule in Grund- und Fachstufe.

29 Vgl. dazu u. a. „Die Berufsschule – Zusammenfassende Darstellung einschlägiger Beschlüsse der KMK“ vom 20.07.2007. Der Erarbeitung ging ein Auftrag zur Zusammenfassung der einschlägigen Rahmenvereinbarungen voraus („Grundlagen und Maßnahmen zur Optimierung der Organisation des Berufsschulunterrichts – Aktualisierter Bericht der Kultusministerkonferenz“, Beschluss der KMK vom 12.09.1997), der sich zwar auf die geltende Rahmenvereinbarung bezieht, aber diese Gliederung nicht mehr erwähnt. Vgl. hierzu auch „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (Veröffentlichung der KMK vom 23.09.2011), die immer wieder aktualisiert für die seit 1996 nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule gilt.

Abb. 1: Auszüge aus der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule; Abschnitt 3: Gliederung und Organisation der Berufsschule

3. Gliederung und Organisation der Berufsschule

- 3.1 Die Berufsschule gliedert sich in der Regel in die Grundstufe und die darauf aufbauende(n) Fachstufe(n).
- 3.2 Die Grundstufe ist das erste Jahr der Berufsschule...
- 3.3 Der Unterricht an der Berufsschule erfolgt in der Regel als Teilzeitunterricht, der auch in Teilabschnitten zusammengefasst als Blockunterricht erteilt werden kann. Die Festlegung der Unterrichtsorganisation für die einzelnen Fachklassen erfolgt nach landesrechtlichen Regelungen.

Quelle: KMK (2007, S. 4f.)

Die für eine funktionierende Berufsausbildung unabdingbare Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben sowie über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten wird in den Verordnungen von Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen berücksichtigt. Sachsen-Anhalt und Thüringen machen dazu keine Angaben. So heißt es in der brandenburgischen Verordnung, dass die Berufsschule mit allen Ausbildungspartnern und den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen kooperiert. Mecklenburg-Vorpommern weitet dies auf die Prüfungsausschüsse aus. Sachsen formuliert allgemeiner, indem nur auf das Zusammenwirken mit den Arbeitgebern und den Arbeitnehmervertretern der Ausbildungsbetriebe sowie den Auszubildenden hingewiesen wird. Bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben und der Durchführung der Abschlussprüfung wirkt die Berufsschule nach den gegebenen Möglichkeiten mit.

Bei den Aufnahmevoraussetzungen lassen sich gleichfalls Unterschiede erkennen: Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern unterscheiden nicht zwischen Berufsschulpflichtigen und Berufsschulberechtigten. Sachsen differenziert zwischen den beiden Gruppen. Berufsschulberechtigten sowie Umschülern wird der Berufsschulbesuch bei Vorliegen entsprechender schulischer Voraussetzungen eingeräumt. Sachsen-Anhalt macht keine Angaben zu den Aufnahmevoraussetzungen. Die Thüringer Verordnung enthält Regelungen für Berufsschulpflichtige; zudem sieht die Verordnung den Unterricht von Auszubildenden mit allgemeiner Hochschulreife ab der Fachstufe I vor.

4.3.2 Dauer der Berufsschule und der Schulpflicht, Klassenbildung

Die Berufsschulpflicht und deren Dauer werden durch die Schulgesetze der Länder bestimmt. So sind in den Berufsschulverordnungen von Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt dazu auch keine weiteren Regelungen enthalten. Brandenburg wiederholt in der Verordnung die Regelungen des Schulgesetzes mit geringfügiger Präzisierung. Thüringen ergänzt

in der Verordnung die Regelung des Schulgesetzes durch die Angabe, wo Berufsschulpflichtige ihre Schulpflicht erfüllen müssen: Jugendliche, die in einem Ausbildungsverhältnis stehen, besuchen die Berufsschule, die für den im Ausbildungsvertrag festgelegten Ausbildungsort zuständig ist („Ausbildungsortprinzip“). In Brandenburg wird das „Ausbildungsortprinzip“ im Schulgesetz (§ 32) festgelegt. Sachsen schreibt in der Berufsschulverordnung (§ 9 Abs. 2) dagegen für Berufsschulpflichtige und Berufsschulberechtigte, die in einem Ausbildungsverhältnis stehen, das Wohnortprinzip vor. Allerdings kann die Schulaufsichtsbehörde zur Sicherung der Einheitlichkeit der dualen Berufsausbildung Ausnahmen zulassen.

Abb. 2: Auszüge aus der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule; Abschnitte 4 und 5: Dauer der Berufsschule und Schulpflicht sowie Fachklassen an der Berufsschule

4. Dauer der Berufsschule und der Schulpflicht, Klassenbildung

- 4.1 Die Dauer des Bildungsgangs der Berufsschule entspricht in der dualen Berufsausbildung der Dauer des Berufsausbildungsverhältnisses. Das Berufsgrundbildungsjahr dauert ein Schuljahr.
- 4.3 Dauer und Umfang der (Berufs-)Schulpflicht werden auf der Grundlage der „Empfehlung zu Einzelregelungen für die (Berufs-)Schulpflicht“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.01.1981) durch die Länder geregelt.
- 4.4 Bei der Beurlaubung vom Unterricht der Berufsschule ist ein strenger Maßstab anzulegen. Einzelheiten regeln die Länder auf der Grundlage der „Empfehlung zur Beurlaubung von Berufsschülern“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.05.1980).

5. Fachklassen an der Berufsschule

- 5.1 Die Erfüllung des Bildungsauftrags der Berufsschule erfordert die Einrichtung von Fachklassen. Der Unterricht soll grundsätzlich in Fachklassen eines Ausbildungsberufs oder verwandter Ausbildungsberufe erteilt werden.
- 5.2 In anerkannten Ausbildungsberufen mit einer geringen Zahl Auszubildender werden länderübergreifende Fachklassen in der Regel nach der „Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984) gebildet.

Quelle: KMK (2007, S. 5f.)

Auch zur Fachklassenbildung sind die grundlegenden Regelungen in den jeweiligen Schulgesetzen erhalten. Brandenburg und Sachsen ergänzen und konkretisieren die Regelungen in ihren Berufsschulverordnungen. Im Grundsatz gilt das Fachklassenprinzip, es ist aber auch der gemeinsame Unterricht bei verwandten Berufen möglich. Sachsen-Anhalt regelt in der Berufsschulverordnung, dass Auszubildende an Fachklassen außerhalb von Sachsen-An-

halt teilnehmen können, wenn auf Grund zu geringer Zahl von Auszubildenden keine Landesfachklasse gebildet werden kann. Auch in der Brandenburger Berufsschulverordnung wird Bezug auf länderübergreifende Fachklassen genommen.³⁰

4.3.3 Stundentafeln und Lehrpläne, Leistungsfeststellung und Abschlüsse sowie weitere schulische Berechtigungen

Die Regelungsbereiche Stundentafeln und Lehrpläne, Leistungsfeststellungen sowie Abschlüsse betreffen Sachverhalte, die nicht generell in den Berufsschulverordnungen, sondern häufig durch Verwaltungsvorschriften präzisiert wurden. Bis zur Herausgabe von Verordnungen und/oder Verwaltungsvorschriften wurden häufig auch Erlasse oder Rundschreiben³¹ erarbeitet.

Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen haben die Rahmenstundentafeln jeweils als Anlagen den Verordnungen beigelegt. In Sachsen wurden die Rahmenstundentafeln zunächst über Erlasse bekannt gegeben, bevor 1996 dazu eine Verwaltungsvorschrift in Kraft trat. Für Sachsen-Anhalt sind keine Angaben zu den Stundentafeln in der Berufsschulverordnung enthalten.

Zum Unterrichtsumfang bei Teilzeitunterricht an einzelnen Wochentagen machen drei Länder in ihren Berufsschulverordnungen genaue Angaben: In Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern beträgt der Berufsschulunterricht 12, in Sachsen 13 Wochenstunden.³² In Sachsen-Anhalt und Thüringen finden sich dazu in der Berufsschulordnung keine Hinweise. In Brandenburg sowie in Sachsen-Anhalt enthält die Berufsschulverordnung zudem Regelungen für den Teilzeitunterricht in Blockform. Brandenburg hat dazu eine weitgehende Mitwirkung durch Beteiligung der Kammern und des LAB vorgesehen.³³

30 Die länderübergreifenden Fachklassen werden durch eine Rahmenvereinbarung geregelt, die jährlich mit einem hohen Arbeitsaufwand überarbeitet und mit den Spitzenorganisationen der Wirtschaft abgestimmt wird. Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler/Schülerinnen in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1984 i.d.F. vom 01.10.2010)

31 In den Ländern werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet.

32 Es wird die Angabe der KMK-Rahmenvereinbarung („Wochenstunde“) übernommen; korrekt wäre die Angabe „Unterrichtsstunde/Woche“. Zusätzlicher Unterricht kann nach Maßgabe der jeweiligen personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen der Schulen z. B. für Stütz- und Förderunterricht (Brandenburg, Sachsen), Religion/Philosophie (Mecklenburg-Vorpommern) und berufsspezifische Wahlfächer (Sachsen) angeboten werden.

33 Wegen der Umständlichkeit des Verfahrens kam diese Regelung nie zum Tragen, so dass diese Regelung nicht fortgeschrieben wurde.

Abb. 3: Auszüge aus der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule; Abschnitte 6, 7 und 8: Stundentafeln und Lehrpläne, Abschlüsse sowie weitere schulische Berechtigungen

6. Unterrichtsumfang, Lehrpläne und Stundentafeln der Berufsschule

- 6.1 Der Unterricht der Berufsschule umfasst mindestens 12 Wochenstunden. Er besteht aus berufsbezogenem und allgemeinem Unterricht. Für den Unterricht gelten die von dem jeweiligen Land erlassenen Lehrpläne und Stundentafeln.
- 6.2 Der berufsbezogene Unterricht umfasst in der Regel 8 Wochenstunden. Er richtet sich nach den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenlehrplänen, die nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972 mit den entsprechenden Ausbildungsordnungen abgestimmt sind.
- 6.3 Der Unterricht in der Berufsschule soll den Fremdsprachenunterricht entsprechend seiner Bedeutung für den jeweiligen Ausbildungsberuf angemessen berücksichtigen. 6.4 Die Stundentafeln können neben einem Pflichtbereich einen Wahlpflichtbereich und/oder Wahlbereich vorsehen. Dabei können Wahlpflicht- und/oder Wahlfächer zur Stützung, Vertiefung und Erweiterung (z. B. Fremdsprachen) angeboten werden.

7. Abschlüsse und Zeugnisse der Berufsschule

- 7.1 Die Berufsschule führt zu einem eigenständigen Abschluss; er umfasst berufliche und allgemeine Qualifikationen. Die Berufsschule kann mit einer Abschlussprüfung abschließen.
- 7.3 Die Erteilung von Abschluss- und Abgangszeugnissen sowie der nachträgliche Erwerb des Abschlusszeugnisses richten sich nach der „Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979).

8. Weitere schulische Berechtigungen

- 8.1 Im Abschlusszeugnis der Berufsschule kann nach den Bestimmungen des jeweiligen Landes entsprechend der unter Ziffer 7.3 genannten „Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule“ ein Bildungsstand bestätigt werden, der in seinen Berechtigungen dem Abschlusszeugnis der Hauptschule entspricht.
- 8.2 Nach den Bestimmungen des jeweiligen Landes kann der Abschluss der Berufsschule einen dem Realschulabschluss gleichwertigen Abschluss einschließen. Die gegenseitige Anerkennung dieser Berechtigung wird über eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz angestrebt.

Quelle: KMK (2007, S. 6ff.)

Zu den Lehrplänen für die Berufsschule gibt es in den „frühen“ Berufsschulverordnungen keine Regelungen. Brandenburg übernahm bis 1993 Lehrpläne aus den Ländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (vgl. MBS 1995, S. 19). Sachsen schreibt zunächst per Erlass für die Berufsschule den Einsatz von Lehrplänen aus Baden-Württemberg vor. Thüringen führt per Er-

lass Lehrpläne aus Rheinland-Pfalz ein.³⁴ Diese Lehrpläne wurden im Rahmen der Neuordnungen von Ausbildungsberufen schrittweise durch landesspezifische Lehrpläne für den berufsbezogenen Bereich ersetzt. Zudem wurden Anfang der 1990er Jahre jeweils landesspezifische Lehrpläne für den allgemeinen (berufsübergreifenden) Bereich erarbeitet.

In der Rahmenvereinbarung fehlen vollständig Angaben zur Leistungsfeststellung in der Berufsschule. Wohl auch deshalb ist die Leistungsfeststellung in den Berufsschulverordnungen bemerkenswert unterschiedlich geregelt. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen machen sehr detaillierte Vorgaben; so werden in der sächsischen Berufsschulverordnung Art und Anzahl der Leistungsnachweise sowie deren Bewertung vorgegeben. In der schulartübergreifenden Verordnung von Sachsen-Anhalt sind keine Regelungen zur Leistungsfeststellung an der Berufsschule enthalten, Thüringen sieht als einziges Land schulische Abschlussprüfungen und eine Klassenwiederholung vor, während Brandenburg außer in Sport und Fachpraxis nur auf schriftliche Arbeiten abstellt und die Details an Klassen- und Jahrgangskonferenzen delegiert. Diese sehr unterschiedliche Regelungsdichte in den Berufsschulverordnungen der ostdeutschen Länder ist symptomatisch für die Ausweisung von Leistungsfeststellungen in den Berufsschulverordnungen aller Länder. Und sie ist auch eines der Hindernisse bei der Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in das Ergebnis der Berufsausbildungsabschlussprüfung bei den zuständigen Stellen.

Für die schulischen Berechtigungen, die in Verbindung mit dem erfolgreichen Besuch der Berufsschule erworben werden können, ergibt sich aus den Berufsschulverordnungen der Länder zumindest für Außenstehende ein unübersichtliches Bild: Mit dem erfolgreichen Abschluss der Teilzeitberufsschule kann in Brandenburg die Berufsbildungsreife, erweiterte Berufsbildungsreife oder die Fachoberschulreife, in Mecklenburg-Vorpommern der Hauptschul- oder der Realschulabschluss, in Sachsen der Qualifizierende Hauptschulabschluss oder der Qualifizierte berufliche Bildungsabschluss,³⁵ in Sachsen-Anhalt der Realschulabschluss sowie in Thüringen der Hauptschul- oder der Realschulabschluss erworben werden. Dabei werden unterschiedliche und z. T. sehr detaillierte Bestehens- und Ausgleichsregelungen hinsichtlich der Mindestnotendurchschnitte sowie für den mittleren Bildungsabschluss hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts formuliert.

34 Vorläufige Lehrplanhinweise und Lehrpläne für die Schulen in Thüringen. In: ABl. des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Nr. 7, 1991, S. 294.

35 In der sächsischen Berufsschulverordnung wurden diese Bezeichnungen aus der entsprechenden bayerischen Verordnung übernommen.

5. Fazit

Aus dem Vergleich wird deutlich, dass die neugegründeten Länder jeweils entsprechend ihrer unterschiedlichen berufsschulpolitischen Auffassungen die beruflichen Schulen regelten. Der Plural muss hier verwendet werden, weil diese Ansätze für alle beruflichen Bildungsgänge in den Schulgesetzen konstitutiv sind. Es blieb der jeweils herrschenden schulrechtlichen Ländersicht vorbehalten, Struktur und z. T. auch die Inhalte zu bestimmen. Inwieweit der Schulgesetzentwurf des deutschen Juristentages eine Rolle spielte, kann nicht geklärt werden. Martini schlussfolgerte bezüglich der schnellen Verabschiedung der ersten Schulgesetze in Thüringen, Brandenburg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern im März bzw. April 1991, dass keine Grundsatzdiskussionen geführt wurden bzw. beabsichtigt waren (vgl. Martini 1992, S. 8). Allerdings gesteht sie zu, dass zur Herstellung von Rechtssicherheit schnell juristische Grundlagen geschaffen werden mussten (vgl. ebd.) Insofern gab es hier eine der für diese Untersuchung nachgefragten „Zwangsläufigkeiten“.³⁶ Daraus ergibt sich, dass die darauf beruhenden Rechtsverordnungen, im vorliegenden Fall die Berufsschulverordnungen, auch jeweils diesen unterschiedlichen Sichtweisen folgten.

Mit Bezug auf die KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsschule kann festgestellt werden, dass in den Berufsschulverordnungen dem sog. „Gleichheitsminimum“ weitgehend gefolgt wird, aber eine sehr große Bandbreite der Regelungen festzustellen ist. Alle Länder übernahmen weitgehend die Terminologie der KMK-Rahmenvereinbarung zur Gliederung in Grund- und Fachstufe, zur Fachklassenbildung sowie zur Unterrichtsorganisation. Das BGJ wird überall als mögliche Grundstufe genannt, obwohl sich diese Organisationsform von Ausnahmen abgesehen in den westdeutschen Ländern gegen den Vorbehalt der Wirtschaft nicht durchgesetzt werden konnte. In den ostdeutschen Ländern wurde mit dem Angebot eines BGJ die Hoffnung ver-

36 Anhand der öffentlich zugänglichen Parlamentsdrucksachen ab der ersten Legislaturperiode, lässt sich für das Land Brandenburg eine breite berufsschulpolitische Diskussion feststellen (vgl. Hölterhoff S. 84) Die Details aus dem sächsischen Landtag sind wegen Nicht-öffentlichkeit der Ausschussprotokolle nicht nachvollziehbar. In der Einbringungsrede kommen die Begriffe „Berufsschule“ bzw. „Berufliche Schulen“ nicht vor (vgl. <http://edas.landtag.sachsen.de/> 1. Legislaturperiode, Stand 2.12.2014) Im thüringischen Landtag kam der Begriff „Berufsschule“ in der 77. Sitzung bei der ersten Beratung des Schulgesetzes nur einmal bei der Aufzählung der Anzahl der Schulen vor (vgl. <http://www.parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/8501/77-plenarsitzung.pdf#page=12>, Stand 2.12.2014) Im Landtag Mecklenburg-Vorpommern wurde bei der Einbringung des Schulreformgesetzes von Minister Oswald Wutzke ein Hinweis zur Doppelqualifikation bzw. Berufsausbildung mit Abitur gegeben (vgl. Plenarprotokoll 1/11 vom 27.2.1991, S. 380 f.). In der dritten Lesung am 25. April 1991 gab es keine Änderungsanträge zu den beruflichen Schulen. (vgl. Plenarprotokoll 1/19, S. 783 f.) Der sachsen-anhaltinische Landtag befasste sich in der ersten Lesung nicht mit Fragen der beruflichen Schulen. (vgl. Plenarprotokoll 1/12 S.624 f.).

knüpft, durch ein vollzeitschulisches erstes Ausbildungsjahr die Verweildauer in der Berufsausbildung zu verkürzen und damit einen Beitrag zur Entspannung der zunächst schwierigen Ausbildungsplatzsituation leisten zu können. Dafür spricht auch das Angebot eines kooperativen BGJ in den Schulgesetzen der Länder Brandenburg und Thüringen. Insofern lässt sich feststellen, dass der Transformationsprozess in diesem Bereich weitestgehend aus der unreflektierten Übernahme bisheriger Regelungen bestand.³⁷

Unterschiedliche Vorgehensweisen und Regelungen sind in den Berufsschulverordnungen immer dann festzustellen, wenn dazu keine konsensualen Lösungen (z. B. für die Leistungsfeststellung in der Berufsschule) in der Rahmenvereinbarung angeboten bzw. enthalten sind oder wenn in der Rahmenvereinbarung nur der „kleinste gemeinsame Nenner“ gefunden wurde. Ein Beispiel dafür sind die weiteren schulischen Berechtigungen, die an der Berufsschule erworben werden können. Sowohl die jeweils landesspezifisch gewählten Benennungen als auch jeweils unterschiedlichen landesspezifischen Maßstäbe für den Erwerb dieser Berechtigungen erschweren den Vergleich. Dieser spezifische Sachverhalt deutet im Übrigen darauf hin, dass es in den 1990er Jahren durchaus noch Vorbehalte gegen die Gleichwertigkeit schulischer Abschlüsse beruflicher und allgemeiner Bildung gab.

Insgesamt zeigen die Berufsschulverordnungen jedoch, dass die Rahmenvereinbarung für die neugegründeten Länder orientierend und – mit Einschränkungen – auch normativ wirkte. Dabei bildet sich die Rahmenvereinbarung nicht nur in den Berufsschulverordnungen, sondern auch in einigen Regelungen der Schulgesetze sowie in stärkerem Maße in einschlägigen Verwaltungsvorschriften ab. Die Einschränkungen lassen sich wie folgt erklären: Aus dem langen Entstehungsprozess der Rahmenvereinbarung ist abzuleiten, dass sich die „alten“ Länder lediglich über einen Minimalkonsens verständigt haben. Auf der Suche nach Orientierung war dieser Minimalkonsens für die neugegründeten Länder hilfreich, aber nicht ausreichend. Somit kann aus dem Transformationsprozess gefolgert werden, dass die Rahmenvereinbarung nur in begrenztem Rahmen zielführend war.

Abschließend soll an dem Beispiel der Leistungsfeststellung in der Berufsschule deutlich gemacht werden, dass die Vereinheitlichung von sechzehn Regelungen oder weiter gefasst, eine einheitliche Regelung durch die Länder nicht möglich war und sein wird. Die berufsschulpolitische und auch berufsbildungspolitische Debatte zwischen dem Bund und den Ländern kulminierte gegen Ende der 1990er Jahre in Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung am Beispiel der Anrechnung der berufsschulischen Leistungsbewertung bei der Berufsausbildungsabschlussprüfung vor der zuständigen Stelle. So forderte Ossenbühl (vgl. Ossenbühl 2001) in

37 Diese Untersuchung kann noch keine Aussagen treffen, ob in den Partnerländern ebenso wie in den anderen westdeutschen Ländern bereits der 12 Wochenstunden umfassende Unterricht vorgeschrieben war.

seinem Rechtsgutachten als Voraussetzung dafür ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit bei der Leistungsfeststellung in der Berufsschule (Gleichheitsminimum) durch entsprechende Regelungen in den Ländern, die zudem über einen Länderstaatsvertrag zu gewährleisten sind. Der Vergleich der ostdeutschen einschlägigen Schulverordnungen zeigt, wie weit derzeit noch der Weg bis zu einer gleichwertigen Leistungsfeststellung in der Berufsschule ist.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die föderalistische Struktur im Bildungssystem, die letztlich auf Freiwilligkeit beruht und sich im Wesentlichen bewährt hat, eine rechtförmliche Verbindlichkeit nur durch eine staatsvertragliche Grundlage für die KMK und den daraus ableitbaren rechtsverbindlichen, d. h. in Landesrecht umzusetzenden Beschlüssen herstellen könnte.

Vergleiche zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten von DDR-Regelungen zur Berufsschule und einschlägigen KMK-Rahmenvereinbarungen sowie den Berufsschulverordnungen der westdeutschen Länder wurden vorerst nicht durchgeführt. Deshalb ist keine Aussage möglich, welche Brüche die Umstellung auf das neue Recht jenseits politischer Vorgaben bewirkte.

Literatur

- Akademie (1983). Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*. (2. Aufl.). Berlin.
- Ernst, U. (2014). Die Entwicklung der Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen in Brandenburg seit 1990. In: C. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel – Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 203-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, H.-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems*. Opladen: Springer Verlag.
- Hölterhoff, D. (2014). *Berufsbildende Schulen in den ostdeutschen Ländern am Neuanfang*. Paderborn: Eusl.
- Less, H. (1949). Die Berufsausbildung an der Schwelle des zweiten Planjahres. *Berufsbildung*, 315, 4-7.
- Jehkul, W., Belkner, P. & Allmann, V. (1991). *Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg. Textsammlung und Kommentar*. Gütersloh.
- KMK (Hrsg.) (1990). *Berufliches Schulwesen in der Zuständigkeit der Länder. Dokumentation eines Seminars am 6./7. September 1990*. Bonn (unveröffentlicht).
- KMK (Hrsg.) (1998). *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948 – 1998*. Neuwied.
- KMK (Hrsg.) (2007). *Zusammenfassende Darstellung einschlägiger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Bonn.
- Kuklinski, P. & Wehrmeister, F. (1998). Die Re-Kommunalisierung der DDR-Berufsschule. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 1, 99-109.

- Lüdtke, M. & Quast, H. (1992). Die Rolle der Treuhandanstalt bei der Entwicklung der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern. In: B. Seyfried & P. Wordelmann (Hrsg.), *Neue Länder – Neue Berufsausbildung? Berufsschulgesetz der DDR von 1990 und IGBBiG von 1990 – Prozeß, Probleme und Perspektiven des Übergangs der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Berichte zur beruflichen Bildung*, 153, 135-149. Berlin.
- Martini, R. (1992). *Schullandschaft im Umbruch. Gesetzliche Regelungen für das allgemeinbildende Schulwesen in den neuen Bundesländern*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- MBJS (Hrsg.) (1995). *OSZ-Bericht 95. Die Oberstufenzentren im Land Brandenburg. Stand und Perspektiven der Entwicklung*. Potsdam.
- Ossenbühl, F. (2001). *Rechtsgutachten zur Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in die Berufsschule. Erstattet dem Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn (unveröffentlicht).
- Wehrmeister, F. (2005). Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR. In: Klaus Illerhaus (Hrsg.): *Festschrift anlässlich der 250. Sitzung des Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK* (S. 70-85). Bonn.

Anlage 1: Rechtliche Regelungen

Anordnung über die Förderung des Berufsnachwuchses in volkseigenen Betrieben (Rundschreiben der Deutschen Wirtschaftskommission und Deutschen Verwaltung für Volksbildung). In: Zentralverordnungsblatt Jg. 1948, Nr. 22 vom 6. Juli 1948, S. 260

Beschluss des Ministerrates der DDR über die Berufsausbildung der Lehrlinge in der sozialistischen Wirtschaft vom 28. Juni 1956. In: Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956 bis 1967/68, 1. Halbband, Berlin 1969, S. 42-46

Direktive über die Berufsausbildung mit Abitur vom 6. Juli 1960. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Jg. 1960 S.186 f.

Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens vom 2. Dez. 1959. In: Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Teil 2: 1956 bis 1967/68, I. Halbband, Berlin 1969, S. 42-46

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Febr. 1965. GBl. der DDR I 1965 Nr. 6 S.83

Gesetz über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik (IGBBiG) vom 19. Juli 1990. GBl. der DDR I Nr. 50 S. 907 (veröff. am 13.08.1990)

Gesetz über Berufsschulen vom 19. Juli 1990. GBl. der DDR I Nr. 50 S. 919 (veröff. am 13.08.1990)

Gesetz- und Verordnungsblatt Thüringen: Nr. 5, S. 61, Vorläufiges Bildungsgesetz (VBiG) vom 25. März 1991

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I – Nr. 16 vom 8. Juli 1992: Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz – I. SRG) vom 28. Mai 1991

Gesetz- und Verordnungsblatt Land Sachsen-Anhalt: Nr. 17/199 vom 17. 7.1991: Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt (Vorschaltgesetz) vom 11. Juli 1991

Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Sachsen (SächsGVBl.: S. 213): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) vom 3. Juli 1991

KMK (1959): Abkommen über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 20. Juni 1959

KMK (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991. Beschlussammlung der KMK – Berufliche Bildung, Beschluss Nr. 323. Loseblattsammlung, Neuwied

KMK (1998): Hohenheimer Memorandum zur Wissenschafts-, Bildungs- und Kulturpolitik im geeinten Deutschland. Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Nr. 252, 25.02.1991, Mitteilungen und Informationen

Landtag von Sachsen-Anhalt: - Erste Wahlperiode - Plenarprotokoll 1/1 6 - 24. 05. 1991 S. 975

Landtag Mecklenburg-Vorpommern:, Plenarprotokoll 1/11 vom 27.2.1991 S. 374 f. und Plenarprotokoll vom 1/19 vom 25.4.1991, S. 783 f

Landtag Mecklenburg-Vorpommern: Entwurf eines Ersten Schulreformgesetzes. Drucksache 1/144 vom 13.2.1991.

Thüringer Schulordnung für die Berufsschule (ThürBSO) v. 10. Dezember 1996 ABl Nr. 2/1997 v. 16. Januar 1997, S. 33 – 39

Verfassungsgesetz zur Bildung von Ländern in der Deutschen Demokratischen Republik (Ländereinführungsgesetz) vom 22. Juli 1990. GBl. DDR 1990 I S. 955

Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen (In Kraft getreten am 3. Nov. 1947). In: Berufsbildung 2 (1948) 1, S. 28-32

Verordnung über die Verantwortung und die Aufgaben bei der Leitung der Berufsbildung. In: Sozialistisches Bildungsrecht. Hrsg. vom Staatssekretariat für Berufsbildung, Berlin (Ost) 1985, S. 33-42

Verordnung über die Facharbeiterberufe – Systematik der Ausbildungsberufe vom 21. Dez. 1984. GBl. I 1985 Nr. 4 S. 28

Verordnung über die Aufrechterhaltung von Leistungen betrieblicher Kindergärten, polytechnischer und berufsbildenden Einrichtungen vom 6. Juni 1990. GBl. der DDR I Nr. 32 S. 297 (veröff. am 19.06. 1990)

Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-VO) v. 11. Juni 1992/GVBl LSA Nr. 24/1992 v. 17. Juni 1992, S. 441 – 463

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) über die Berufsschule (Schulordnung Berufsschule – BSO) vom 11. März 1994. GVBl. S. 477

Verordnung über die Berufsschule in Mecklenburg-Vorpommern (BSVO) vom 5. Juli 1996/ GVOBl 1996 M-V S. 480

Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Mai 1990. BGBl. 1990 II S. 537

Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag) vom 31. Aug. 1990. BGBl.1990 II S. 889

Vorläufige Berufsschulordnung im Land Brandenburg (BSO) vom 7. Januar 1992/ GVBl. II Nr. 7 v. 18. Febr. 1992, S. 40-45

Anlage 2: Verzeichnis der Abkürzungen

BBA	Berufsbildungsausschuss
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	Betriebsberufsschule
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BSZ	Berufliches Schulzentrum
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVJA	Berufsvorbereitungsjahr für Ausländer und Aussiedler
BVJE	Berufsvorbereitungsjahr für Erwachsene
BVJS	schulisches Berufsvorbereitungsjahr
DDR	Deutsche Demokratische Republik
F1, F2	Förderlehrgänge des Arbeitsamtes gemäß SGB III/AFG 40 c 4
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
GAL	Grundausbildungslehrgänge gemäß SGB III/AFG 40 c 4
HwO	Handwerksordnung
JOA	Schüler (Jugendliche) ohne Ausbildungsvertrag
KBS	kommunale Berufsschule
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LAB	Landesausschuss für Berufsbildung
OSZ	Oberstufenzentrum
PrA	Prüfungsausschuss gemäß BBiG/HwO
SRG	Erstes Schulreformgesetz Brandenburg
StSchA	Staatliches Schulamt (Brandenburg)
UABBi	Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Jürgen Seifried

Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen
seifried@bwl.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Technische Universität Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
ziegler@bpaed.tu-darmstadt.de

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Carmela Aprea

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
carmela.aprea@uni-jena.de

Ass.-Prof. Dr. Taiga Brahm

Assistenzprofessorin für Hochschulentwicklung
Universität St. Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik
taiga.brahm@unisg.ch

Dr. Thorsten Bührmann

Universität Paderborn
Erziehungswissenschaftliches Institut
thorsten.buehrmann@upb.de

Matthias Conrad

Universität Konstanz

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II

matthias.conrad@uni-konstanz.de

Katja Dippold-Schenk

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung

katja.dippold-schenk@fau.de

Prof. Bernd Fitzenberger, Ph.D.

Humboldt-Universität zu Berlin

Lehrstuhl für Ökonometrie

fitzenbb@hu-berlin.de

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau

Technische Universität Dresden

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de

Jun.-Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz

Universität Paderborn

Juniorprofessur für Wirtschaftspädagogik und Higher Education

gerholz@wiwi.upb.de

Emanuel Hartkopf

Bergische Universität Wuppertal

Institut für Bildungsforschung in der School of Education

hartkopf@uni-wuppertal.de

Michael Heumann

Universität St. Gallen

Institut für Wirtschaftsethik (IWE)

michael.heumann@student.unisg.ch

Dr. Mandy Hommel

Technische Universität Dresden

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

mandy.hommel@tu-dresden.de

Dr. Dieter Hölterhoff

chem. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
d.hoelterhoff@t-online.de

Jun.-Prof. Dr. Nicole Kimmelman

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Juniorprofessorin Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung
nicole.kimmelman@wiso.uni-erlangen.de

Peter Kuklinski

chem. Sächsisches Staatsministerium für Kultus
peter.kuklinski@t-online.de

Dr. Claudia Leopold

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung
claudia.leopold@psy.uni-muenster.de

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Lerch

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Juniorprofessur für Lebenslanges Lernen
selerch@uni-mainz.de

Seraina Leumann

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
seraina.leumann@ehb-schweiz.ch

Prof. Mario López

Universidad de Santiago de Chile
Facultad de Administración y Economía
mario.lopez@usach.cl

Stefanie Lickleder

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Institut für Allgemeine Wirtschaftsforschung
Lehrstuhl für Empirische Wirtschaftsforschung und Ökonometrie
stefanie.lickleder@vwl.uni-freiburg.de

Héctor Ponce, Ph.D.

Universidad de Santiago de Chile
Facultad de Administración y Economía
hector.ponce@usach.cl

Prof. Dr. Sylvia Rahn

Bergische Universität Wuppertal
Professur am Institut für Bildungsforschung in der School of Education
sylvia.rahn@uni-wuppertal.de

Dr. Raphaela Schreiber

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
raphaela.schreiber@uni-jena.de

Prof. Dr. Stephan Schumann

Universität Konstanz
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II
stephan.schumann@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Eveline Wuttke

Goethe-Universität Frankfurt
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. empirische Lehr-Lern-Forschung
wuttke@em.uni-frankfurt.de

Markus Zimmermann

Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrstuhl für Ökonometrie
markus.zimmermann.1@hu-berlin.de

Technik grundlegend vermitteln



Hans-Jürgen von Wensierski
Jüte-Sophia Sigeneger

Technische Bildung

Ein pädagogisches Konzept
für die schulische und außerschulische
Kinder- und Jugendbildung

Studien zur technischen Bildung,
Band 1

2015. 176 Seiten, Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0626-6

Die AutorInnen entwickeln Grundlagen für ein pädagogisches Konzept der Technischen Bildung. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird Technische Bildung in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Sozialisations- und Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Auseinandersetzung mit Technik, technischem Handeln und technischer Zivilisation beleuchtet.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



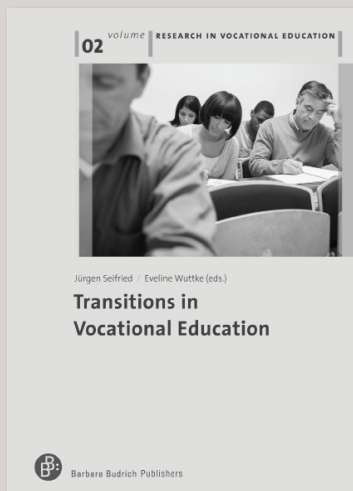
**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Staufenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Research in Vocational Education

Book Series



Jürgen Seifried
Eveline Wuttke (eds.)

Transitions in Vocational Education

Research in
Vocational Education, volume 2

2013. 330 pp., Pb.
39,90 € (D), 41,10 € (A),
US\$58.00, GBP 36.95
ISBN 978-3-8474-0017-2

This volume focuses on the different passages and transitions in Vocational Education and professional work life. Exploring the personal experiences of coping with the transition from school to vocational education, vocational education to work, and – finally – within work life, the book takes account of the rapidly changing conditions under which these processes take place.

Book Series:

Volume 1: Learning from Errors at School and at Work

Order now:



Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen-Opladen
ph +49 (0)2171.344.594 fx +49 (0)2171.344.693
info@barbara-budrich.net

www.barbara-budrich.net